

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPLICATION DE LA DÉMARCHE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU
DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE : UNE ÉTUDE DE CAS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARIMA OUARAB

JANVIER 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je désire, avant tout, exprimer toute ma gratitude et ma profonde reconnaissance à ma directrice de mémoire, Chantal Ouellet, et à ma codirectrice, Nathalie Chapleau, de m'avoir fait confiance et m'avoir appuyé dans la conduite de cette recherche. Je les remercie pour leur précieuse aide qui a aiguillé le cheminement de ce mémoire de façon efficace. Je les remercie infiniment pour leurs encouragements et leur disponibilité exceptionnelle. Sans leurs judicieux conseils, ce mémoire n'aurait pas vu le jour. Elles ont su patiemment me soutenir et me faire avancer dans mes recherches en m'accompagnant tout au long de ce projet malgré certaines contraintes familiales.

Je souhaiterais remercier les professeurs avec qui j'ai eu l'immense plaisir et la chance d'apprendre et de m'enrichir au cours de ma maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisée). Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à la chargée de cours Karine Saulnier-Beaupré pour ses commentaires et sa contribution à la partie méthodologique du présent travail. J'aimerais aussi remercier vivement les membres du jury, mesdames les professeures Catherine Turcotte et Anila Fejzo d'avoir accepté d'évaluer mon travail et de me fournir des rétroactions constructives qui m'ont permis de faire certains ajustements dans mon travail de recherche. Ce mémoire m'a permis également de rencontrer une personne admirable, l'enseignante qui a participé à cette étude. Elle a fait preuve d'une immense générosité et d'une collaboration inouïe qui a duré jusqu'à la fin. Merci également à ses adorables élèves qui m'ont accueilli chaleureusement dans leur classe et qui m'ont fait vivre une expérience très enrichissante. Je voudrais exprimer un merci spécial à mes parents avec qui je partage cette passion de la recherche et qui m'ont aidé dans les moments difficiles. Merci, enfin et surtout, à mon mari pour ses réflexions et pour sa patience hors du commun.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le contexte de la recherche	3
1.1.1 Le rendement des élèves québécois en écriture.....	4
1.1.2 Les difficultés liées au système orthographique du français	6
1.1.3 Les pratiques enseignantes traditionnelles	7
1.1.4 Le soutien relatif au développement de l'orthographe chez le jeune élève	9
1.2 Le problème de recherche.....	12
1.3 La question de recherche	14
1.4 La pertinence scientifique et sociale.....	14
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 L'enseignement de l'orthographe lexicale selon les pôles du triangle pédagogique.....	16
2.1.1 L'orthographe du français (le savoir).....	17
2.2 L'apprentissage de l'orthographe (volet élève)	22
2.3 Les pratiques enseignantes (volet enseignant).....	26
2.4 La définition des orthographe approchées	30
2.5 L'appropriation de l'écrit dans le contexte des orthographe approchées	32
2.6 L'origine des orthographe approchées	34
2.7 L'état des recherches sur les orthographe approchées	35
2.8 La synthèse des recherches sur le sujet.....	46
2.9 La mise en œuvre de la démarche des orthographe approchées.....	47

2.9.1 La préparation.....	48
2.9.2 La réalisation	49
2.9.3 L'intégration.....	49
2.9.4 Le transfert	50
2.10 Les objectifs spécifiques de la recherche.....	51
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	53
3.1 Le choix de l'approche méthodologique : l'étude de cas unique.....	53
3.2 L'échantillon.....	55
3.3 Les techniques de constitution de données	55
3.3.1 L'entretien	56
3.3.2 L'observation.....	58
3.3.3 Les documents écrits	60
3.4 Le déroulement de la collecte des données.....	61
3.5 L'analyse des données	63
3.6 La triangulation des données	64
3.7 Les règles d'éthique.....	65
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	66
4.1 Le contexte de la réalisation de l'étude	66
4.2 Les pratiques déclarées d'orthographe approchées	69
4.3 Les pratiques observées d'orthographe approchées	72
4.3.1 La première séquence didactique observée	72
4.3.2 La deuxième séquence didactique observée.....	74
4.3.3 La troisième séquence didactique observée.....	76
4.4 La synthèse des pratiques déclarées et observées	78
4.5 L'interprétation des résultats en lien avec les cinq principes des orthographe approchées	82
4.5.1 Favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication	83
4.5.2 Se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite	84
4.5.3 Adopter un autre rapport à l'erreur.....	84
4.5.4 Encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite.....	85

4.5.5	Susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées, pour parvenir à écrire	86
4.6	L'interprétation des résultats en fonction des six phases.....	88
4.6.1	Phase 1 : mise en contexte.....	88
4.6.2	Phase 2 : consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement et les tâches des élèves	89
4.6.3	Phase 3 : tentatives d'écriture et échanges de stratégies	90
4.6.4	Phase 4 : retour collectif sur le mot ou la phrase.....	91
4.6.5	Phase 5: présentation de la norme orthographique.....	92
4.6.6	Phase 6 : conservation des traces et réutilisation des mots.....	93
4.7	La pratique des orthographes en lien avec le triangle pédagogique	94
4.7.1	Les pratiques enseignantes (volet enseignant).....	95
4.7.2	Le savoir (volet orthographe lexicale).....	98
4.7.3	L'apprentissage (volet élève)	99
	CONCLUSION.....	101
	ANNEXE A QUESTIONS DES ENTREVUES AVEC L'ENSEIGNANTE	105
	ANNEXE B LA GRILLE DE CATÉGORISATION D'ORTHOGRAPHES APPROCHÉES	109
	ANNEXE C GRILLE D'OBSERVATION INSPIRÉE DE LA GRILLE DE COMPILATION DES PRATIQUES DÉCLARÉES	112
	ANNEXE D FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MINEUR).....	113
	ANNEXE E FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR)	116
	ANNEXE F CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	119
	ANNEXE G FEUILLE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES	121
	ANNEXE H PROGRESSION DES APPRENTISSAGES.....	122
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1	Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)17
4.1	Phase 2 : Les consignes de départ : les élèves recopient la forme normée des mots de façon individuelle72
4.2	Phase 3 : Les essais d'écriture et l'échange de stratégies : les élèves se regroupent en triade73
4.3	Phase 4 : Le retour collectif sur les mots77
4.4	Phase 6 : La conservation de traces : les élèves recopient la forme normée des mots78

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Trois principes liés au français écrit19
2.2	Certaines stratégies utilisées en lecture et en écriture25
2.3	Les phases de la démarche des orthographes approchées51
3.1	Synthèse des choix méthodologiques et périodes de la collecte de données62
4.1	Description des trois séquences didactiques de la démarche des orthographes approchées79
4.2	Tableau synthèse des stratégies orthographiques utilisées lors de la phase de réalisation.....81

RÉSUMÉ

La présente étude de cas porte sur une pratique innovante en enseignement de l'orthographe lexicale : la démarche des orthographes approchées. Cette recherche se situe dans la lignée des travaux visant les orientations didactiques qui contribuent au développement orthographique des jeunes élèves du 2^e cycle primaire. Pour mener cette étude, une enseignante a accepté volontairement d'exprimer ses façons de faire en lien avec la pratique des orthographes approchées. Ainsi, le premier objectif vise à décrire les pratiques déclarées de cette enseignante qui œuvre auprès d'élèves de troisième année du primaire. Le deuxième objectif concerne la description des pratiques observées de l'enseignante. Pour le troisième objectif, il est question d'une analyse des pratiques déclarées et des pratiques observées de l'enseignante en se concentrant sur deux principaux axes soit, les principes de la démarche des orthographes approchées et les six phases qui composent cette pratique. Dans la problématique, force a été de constater que plusieurs recherches ont abordé les orthographes approchées comme pratique enseignante au préscolaire et en 1^{re} année primaire. Les résultats qui en émanent sont positifs, mais à notre connaissance aucune recherche n'a porté sur ce sujet dans le contexte de l'éducation primaire et plus particulièrement au 2^e cycle, d'où le besoin de documenter cette pratique avec de jeunes scripteurs plus âgés. Le cadre conceptuel présente les concepts clés sur lesquels est fondée cette démarche innovante qui s'insère dans une vision socioconstructiviste. À cet effet, l'élève est sollicité à verbaliser ses stratégies et son raisonnement en interaction avec ses pairs et son enseignante. Dans cette perspective, le rôle de l'erreur dans l'apprentissage est modifié dans le sens où il revêt une dimension plutôt positive, pour faire construire des savoirs. En s'appuyant sur les erreurs, il est possible de transformer les obstacles en objectifs, ce qui permet à l'élève d'ajuster ses représentations initiales et d'améliorer son orthographe. C'est pourquoi il est impératif de privilégier le travail sur des productions en situations authentiques et de susciter la dynamique du groupe; source de conflits sociocognitifs, pour aboutir à une meilleure représentation de la norme orthographique. La méthodologie de recherche est bien distincte pour chacun des objectifs. Afin de répondre aux objectifs de recherche, une enseignante de troisième année a expliqué l'adaptation des phases de la pratique des orthographes approchées au moyen de trois entretiens. De plus, trois observations ont été réalisées en classe en utilisant une grille d'observation des pratiques. L'analyse des résultats démontre que l'enseignante perçoit la démarche des orthographes approchées plutôt comme une pratique didactique respectant les phases et les principes qui la régissent. Elle applique cette démarche sur une base régulière en favorisant l'interaction et l'expression des doutes sur l'orthographe des mots permettant la construction de la connaissance.

Mots-clés : Orthographes approchées, pratique enseignante, troisième année, orthographe lexicale, développement orthographique.

INTRODUCTION

Les élèves québécois du primaire ont des difficultés en langue française, sur le plan de l'écriture, notamment en ce qui a trait à la syntaxe, à la ponctuation et à l'orthographe (MELS, 2006). En effet, une étude longitudinale de la Direction générale de la formation des jeunes et de la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avec la collaboration du LABRIPROF de l'Université de Montréal, portant sur les résultats de l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire de 2002 à 2006, indique que les élèves ont de sérieuses difficultés dans l'utilisation du lexique, de la grammaire et de l'orthographe. Pour faire face à cette situation, les récentes orientations émises par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport insistent sur le développement de la compétence en écriture (MELS, 2008). En parallèle, l'enseignant est fortement encouragé à adopter des pratiques pédagogiques différenciées « pour accompagner et aider l'élève à construire ses connaissances et, si nécessaire, à ajuster ses représentations » (MEQ, 2001, p. 72). La recherche qui suit s'intéresse à la démarche des orthographe approchées où l'élève est placé dans un contexte de situations d'écriture signifiantes en bénéficiant du soutien d'un adulte (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les orthographe approchées sont des situations d'écriture où les enfants sont encouragés à écrire des mots, sans modèle, à partir de leurs connaissances du système alphabétique français (Charron et Fortin-Clément, 2011). Beaucoup d'auteurs (Allal, Béatrix-Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001; Boudreau, Jubinville, Nootens et Morin, 2012; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) révèlent que pour amener l'élève à produire des textes de qualité, il est crucial de lui offrir plusieurs occasions d'écriture et de le soutenir dans cet apprentissage complexe. De cette manière, il construit progressivement ses représentations du langage écrit où les composantes fondamentales de la production ne sauraient se concevoir de manière isolée. Considérant la maîtrise de la langue française à la base de tous les apprentissages scolaires, il est pertinent de contribuer à l'amélioration de la

qualité du français écrit qui requiert l'utilisation de plusieurs habiletés, telles que la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la ponctuation et l'élaboration du contenu. En revanche, le champ de la présente recherche est restreint à l'acquisition des connaissances orthographiques. À cet effet, ce mémoire de maîtrise a pour visée de documenter les pratiques enseignantes favorisant un meilleur apprentissage de l'orthographe lexicale au 2^e cycle du primaire. Tout d'abord, le premier chapitre exposera la problématique de la recherche. Ainsi, la description des diverses composantes faisant émerger le problème de ce projet est présentée. Concrètement, il est question de certains constats par rapport à l'apprentissage de l'écrit, des difficultés que les élèves du primaire éprouvent dans le contexte du langage écrit et des pratiques actuelles dominantes dans l'enseignement de l'orthographe lexicale. Enfin, le premier chapitre se termine par la question générale de la recherche. Le second chapitre est consacré au cadre conceptuel de la recherche dans lequel les concepts-clés sont mis en relief. Le troisième chapitre propose la méthodologie de cette étude de cas. Autrement dit, le type de recherche et l'échantillon sont exposés. Ensuite, le déroulement de la recherche apporte des précisions sur la collecte de données et des instruments utilisés. Les résultats, leur analyse et leur interprétation figurent au chapitre quatre. La conclusion du présent projet de recherche dresse le portrait général de cette étude et ses limites. Les retombées de cette étude pourraient servir dans le cadre des modalités et des recommandations de la formation continue des enseignants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire a pour objectif d'introduire le problème dans lequel cette recherche s'inscrit. Le rendement des élèves québécois en écriture, les difficultés liées au système orthographique du français, les méthodes d'enseignement traditionnelles de l'orthographe lexicale les plus utilisées au Québec, le soutien relatif au développement de l'orthographe chez le jeune élève sont les éléments constitutifs de la problématique de cette étude. Par la suite, son objectif général et la question de recherche sont exposés.

1.1 Le contexte de la recherche

L'écriture est un outil d'enseignement et d'apprentissage qui sert au développement et à la transmission du savoir; il constitue un enjeu majeur pour la réussite scolaire et sociale (Bara, Lavoie et Montésinos-Gelet et Morin, 2011; Brissaud, Cogis, Jaffré, Fayol et Pellat, 2011). Devenir un scripteur confirmé n'est pas facile pour tous. Cela nécessite beaucoup d'efforts de la part des élèves. Dans le cadre de la réforme des programmes du primaire et dans la perspective de la compétence à écrire, les fondements proposés pour le nouveau curriculum reposent sur les conceptions socioconstructivistes (MEQ, 2001). Les élèves doivent apprendre à écrire dans un contexte de famille de situations de problèmes linguistiques signifiants (Allal *et al.*, 2001). Ils sont amenés à développer cette compétence à travers la rédaction des « textes variés » en vue de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux (MEQ, 2001). Les enseignants peuvent de leur côté se référer à une progression des apprentissages pour chacune des six années du primaire afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves (MELS, 2009). Le présent projet de recherche est axé principalement sur le volet « écrire des textes variés » au 2^e cycle du primaire. Ainsi, en matière

d'enseignement et d'apprentissage du langage écrit, il convient de développer chez les élèves des compétences relatives à un réel désir d'écrire, ce qui semble être un défi pour les enseignants (Templeton et Morris, 1999; Pothier et Pothier, 2004).

1.1.1 Le rendement des élèves québécois en écriture

En dépit de la mise en œuvre de la dernière réforme, les enquêtes actuelles révèlent que les résultats aux épreuves de lecture-écriture se maintiennent presque au même niveau, et ce, depuis plusieurs années (MELS, 2006). Les rapports ministériels et les écrits scientifiques ne cessent de déplorer la piètre qualité des productions écrites des élèves au primaire (Bousquet, Jaffré et Massonnet, 1999; Charron *et al.*, 2009; MELS, 2006). Par conséquent, suite aux orientations institutionnelles du Programme de formation de l'école québécoise de 2001, et évaluant les retombées de son application, le rapport final du renouvellement pédagogique (MELS, 2006) fait état de certaines répercussions engendrées par ces transformations. Il semble difficile de ne pas se préoccuper de la situation qui prévaut au regard du langage écrit (Charron, 2006; MELS, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). À l'égard des difficultés rencontrées par les élèves québécois, un des principaux problèmes soulevés réside dans la non-maîtrise du code orthographique. En effet, 52,5 % des élèves sont classés fragiles ou incompetents en écriture, aux épreuves de français, en troisième année du primaire (MELS, 2006). Entre 2000 et 2005, le rendement des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en français du MELS, à la fin du primaire, a connu une chute (MELS, 2006). En effet, comparativement aux résultats de l'an 2000, une baisse est notée au niveau de la syntaxe ainsi que de l'orthographe lexicale et grammaticale. Deux fois plus d'élèves éprouvent des difficultés en orthographe (16 % en 2005 contre 8% en 2000). En 3^e année du secondaire, 59,8 % des élèves ont une compétence minimale ou insuffisante en français (MELS, 2006). Sévigny (2003) précise qu'il est crucial de privilégier des interventions plus soutenues auprès de ces élèves, étant donné que les retards scolaires sont ceux cumulés au niveau primaire. En outre, les difficultés se manifestent par un passage problématique puisqu'ils accusent plus de retard, redoublent des classes et abandonnent, avant même d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Dans le même état d'esprit, un rapport intitulé « Mieux soutenir le

développement de la compétence à écrire » actualise la réflexion sur les enjeux du système éducatif québécois en soulignant que la qualité de l'enseignement du français est remise en cause, qu'il est impossible d'ignorer ce problème et de le considérer comme une simple crise. Le Comité d'experts dirigé par Ouellon (2008) évoque la nécessité de reconsidérer certaines pratiques et de renforcer les exigences auxquelles sont soumis tous les partenaires de l'enseignement. Les recommandations qui en découlent visent à soutenir le développement orthographique et à combler les lacunes constatées dans l'apprentissage du français écrit des élèves du primaire. Le rapport révèle, notamment, l'importance de favoriser la construction de connaissances dans un contexte de situations d'écriture réelles et la nécessité de développer des stratégies qui permettront à l'élève de réfléchir sur ses écrits en favorisant une écriture spontanée. Les membres du Comité insistent sur le besoin de poursuivre les études sur les pédagogies novatrices au regard de ce sujet qui fourniront des données aux intervenants pour les outiller dans le but de prendre des décisions et des mesures adéquates.

À la suite du dépôt du rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture et compte tenu des répercussions que l'écriture peut avoir sur l'avenir des enfants, le MELS (2008) a annoncé un plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Ce plan comprend vingt-deux mesures qui s'articulent autour de cinq principaux axes : 1) valoriser la place du français à l'école; 2) revoir le contenu des programmes de français; 3) accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français; 4) accroître le niveau de préparation des enseignants et enfin 5) renforcer les mesures de soutien. Le plan d'action de 2010-2011 pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, en lecture et en écriture, qui a pris acte des précédents axes en intensifiant et rehaussant les exigences, révèle qu'en 2010, 21 % des élèves du 2^e cycle du primaire ont obtenu un résultat à l'épreuve qui varie de 60 à 69 sur 100. L'année précédente, cette proportion d'élèves était de 29,2 %. Malgré qu'ils aient réussi l'épreuve, leur résultat se situe à la limite de la note de passage. Les élèves de cette catégorie pourraient accuser des retards sur le plan de l'écriture, au cycle suivant, et ils pourraient risquer de basculer dans la zone d'échec (MELS, 2012). Compte tenu de ces constats, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport évoque le besoin de trouver des pistes de réflexion au regard de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les écoles québécoises. Il importe alors

d'identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces qui permettent d'améliorer la performance des élèves.

1.1.2 Les difficultés liées au système orthographique du français

Depuis plusieurs années, les chercheurs se sont penchés sur l'apprentissage du langage écrit, émaillé d'obstacles que les jeunes enfants ne parviennent pas à surmonter (Allal *et al.*, 2001; Catach, Gruaz et Duprez, 2005; Daigle et Plisson, 2015; Montésinos-Gelet et Morin, 2006, Pothier et Pothier, 2004). Les auteurs, intéressés par l'apprentissage de cette compétence et par les origines de la représentation graphique chez l'enfant, soulignent deux aspects déterminants dans ce développement : la complexité de la langue française et l'appropriation de la compétence à orthographier (Fayol et Jaffré, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les résultats montrent que les élèves du primaire ont des difficultés importantes particulièrement lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Fayol et Jaffré, 1997; Fayol, Perfetti et Rieben, 1997; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En effet, beaucoup d'élèves francophones hésitent à écrire des mots ou produisent des graphies erronées. Quand ils sont confrontés à la composition d'un texte, ils doutent de l'orthographe lexicale des mots. La maîtrise de l'orthographe du français est presque inaccessible à certains (Daigle et Plisson, 2015; Pothier et Pothier, 2004). Un autre élément à soulever est que les enfants ne sont pas tous sensibilisés de la même manière à l'écrit, car ceux qui y sont largement exposés sont plus soucieux à en comprendre le fonctionnement (Ferreiro, 2001). Cette prise de conscience précoce de l'importance du langage écrit permettra de mieux comprendre le fonctionnement du code orthographique afin d'en venir à développer le principe alphabétique (Angoujard, 1994; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

1.1.2.1 La complexité du plurisystème de l'orthographe

L'apprentissage de l'orthographe constitue un défi d'envergure pour le jeune enfant qui se trouve face à la découverte du principe alphabétique, des relations entre phonèmes et

graphèmes, de la forme orthographique des mots, des régularités, des dérivations (ex. : dire, redire, médire) et des flexions (ex. : timbre - timbres, timbrent) (Allal *et al.*, 2001; Catach, Gruaz et Duprez, 2005; Daigle et Plisson, 2015; Fayol, 2012; Fayol, 2008). Selon Honvault (1995), la notion de la norme qui s'y rattache est davantage liée au confort de l'utilisateur, à l'accoutumance aux formes graphiques, à la perception visuelle du sens qui en résulte et aux exigences de la communauté et à une représentation sociale. Un autre élément explicatif de la complexité du système orthographique tient au fait que la langue française comprend des lettres dont la correspondance sonore n'existe pas comme dans les cas des lettres muettes, des marques du pluriel et du féminin (Fayol, 2012). Le doublement des consonnes entraîne également des difficultés. Par conséquent, il ne suffit pas de connaître le principe alphabétique et les associations phonèmes-graphèmes pour savoir écrire. Il est nécessaire de disposer de connaissances d'ordre lexical, morphologique et étymologique ainsi que des conditions d'application des règles et des régularités orthographiques (Brissaud *et al.*, 2011; Fayol, 2012). Vu la complexité du code orthographique, les enfants se sentent découragés par l'orthographe lexicale, car ils la trouvent difficile à comprendre (Pothier et Pothier, 2004). Scott (2000) a mis en évidence que de nombreux élèves perçoivent l'orthographe lexicale comme étant arbitraire et impossible à apprendre. Selon ses termes, l'acquisition de l'orthographe lexicale chez le scripteur débutant peut engendrer des conséquences néfastes dans son cheminement scolaire. Graham, Fink-Chorzempa, Harris, Mason, Moran, Morphy et Saddler (2008) soutiennent que 27 % des élèves d'une classe ont de la difficulté en orthographe et plusieurs élèves éprouvent de la réticence face aux tâches d'écriture. En plus du fait d'éviter d'écrire les mots qu'ils ne connaissent pas, les élèves sont persuadés qu'ils ne savent pas écrire et refusent carrément d'écrire, car ils ont peur de faire des erreurs d'orthographe.

1.1.3 Les pratiques enseignantes traditionnelles

Les orientations de la réforme du Programme de formation de l'école québécoise de 2001, surtout celles qui concernent le développement de la maîtrise de savoirs complexes, considèrent l'apprentissage langagier comme un processus dont l'élève est le premier artisan

(MEQ, 2001). Le nouveau curriculum, centré sur l'apprenant, privilégie les pratiques pédagogiques novatrices qui offrent à l'élève un éventail de stratégies pour apprendre à orthographier et à écrire des textes variés d'une manière spontanée, et ce, dans un contexte d'enquête (MEQ, 2001). C'est ainsi que la communauté scientifique et tous les responsables de l'éducation ont exprimé leur volonté commune de remettre en question certaines pratiques de l'enseignement dit « traditionnel » reléguant l'élève à un rôle passif et réduisant ses activités quotidiennes à la mémorisation et la récitation de connaissances apprises en classe (Allal, Béatrix-Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001; Bissonnette, Dembélé, Gauthier et Richard, 2004). Il va sans dire que les méthodes d'enseignement traditionnelles ou spécifiques étaient « frustes » caractérisées par des activités dépourvues d'expression ou de communication (Allal *et al.*, 2001). Les premières méthodes de l'enseignement de l'orthographe reposaient sur des exercices répétitifs tels que la copie, l'apprentissage par cœur de règles et de séries d'exceptions et la cacographie¹ (Allal *et al.*, 2001; Graham *et al.*, 2008). La didactique de l'orthographe était centrée essentiellement sur la mémoire et elle cherchait à créer des automatismes chez l'élève à qui il lui revenait d'apprendre par cœur tout ce qu'il lui était transmis et puis réciter tous les jours les règles des manuels (Chervel et Manesse, 1989). Certains auteurs se sont penchés sur les pratiques enseignantes en lien avec l'enseignement de l'orthographe lexicale. Dans un article, Templeton et Morris (1999) ont répondu aux questions les plus fréquemment posées par les enseignants concernant l'enseignement de l'orthographe lexicale du préscolaire à l'université. En effet, bon nombre d'enseignants se sentent impuissants face à l'enseignement de l'orthographe. Les préoccupations majeures de ces enseignants concernent les thèmes suivants : la sélection et l'organisation des listes de mots, l'identification des difficultés des élèves et le choix des activités les plus efficaces afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté. À ce titre, Charron, Ling, Montésinos-Gelet, Morin, Parent, Prévost et Valiquette (2006) soulignent la nécessité d'enrichir ce domaine et affirment que les changements pédagogiques pour l'enseignement du français doivent trouver leur ancrage dans la recherche. C'est dans la foulée de ces conclusions, considérant à la fois les insuffisances de certaines

¹ Méthode qui consiste à écrire des mots mal orthographiés, que l'élève doit reproduire sans faute dans son cahier.

pratiques enseignantes et la nécessité de documenter les pratiques innovantes, que cette recherche se définit.

1.1.4 Le soutien relatif au développement de l'orthographe chez le jeune élève

Il semble essentiel que des approches pédagogiques favorisant un travail sur l'orthographe soient développées puisque la composante orthographique pose des difficultés aux élèves (Fayol, 2012; Labrecque, LeBlanc, Morin et Nootens, 2009; MELS, 2006). À cet égard, l'importance de l'enseignement du langage écrit suscite de nombreuses controverses théoriques et pratiques cherchant à comprendre quelles pratiques enseignantes peuvent favoriser une meilleure appropriation de l'écrit et de l'orthographe en particulier (Lavoie, Levesque et Marin, 2011; Marin, 2010 ; Morin et Pasa, 2007; Pothier et Pothier, 2004). Partant de là, le domaine de l'éducation a connu une évolution graduelle de la conception de l'apprentissage qui place l'élève dans un contexte de construction de la connaissance et de réflexion sur ses actions (Charron, 2006; Charron *et al.*, 2009; Pasa, 2001). L'orthographe est un objet d'enseignement-apprentissage adapté aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés dont la finalité est l'expression écrite. Ainsi, enseigner l'orthographe renvoie à différentes stratégies agencées à certaines ressources d'enseignement de la part des enseignants et consolidées par l'apport des recherches théoriques et empiriques (Allal *et al.*, 2001). Dans certaines approches, l'enseignement de l'orthographe se réalise en lien étroit avec les écrits produits par les jeunes élèves (Allal *et al.*, 2001; Besse et l'ACLE, 2000). L'approche intégrée, qui implique le recours à la littérature jeunesse et le travail coopératif proposé par Montésinos-Gelet et Morin (2006) et Charron *et al.* (2006), va en ce sens. Les principes généraux de l'approche intégrée pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire se définissent dans l'optique d'ancrer la relation lire-écrire, d'offrir des moments fréquents de discussion à propos des livres lus, d'intégrer la construction de connaissances et d'habiletés et la mobilisation de celles-ci dans des activités de lecture et d'écriture. La réflexion et les échanges, la lecture à voix haute et les discussions suscitées par celle-ci favorisent le partage des connaissances et des stratégies, ce qui s'avère particulièrement aidant pour les enfants vivant certaines difficultés en lecture et en écriture.

De ce fait, les élèves baignent dans un contexte authentique de communication écrite. Les résultats d'une autre étude menée en France par Pasa (2005) révèlent que des élèves de première année du primaire, qui reçoivent des enseignements de l'écrit en recourant à des livres de littérature pour la jeunesse, sont plus avancés dans leurs compétences orthographiques que ceux qui sont dans des classes où l'enseignement du français écrit est dit traditionnel.

Dans ce même courant de recherches, l'impact de l'approche intégrée sur le développement de l'écrit chez les apprentis lecteurs scripteurs est évalué. Dans ce contexte, l'approche privilégiant l'écriture à partir de la lecture de livres pour la jeunesse place les élèves dans des situations de communication qui contribue à élaborer une conception intégrée des compétences du lire-écrire et à enrichir la qualité des textes écrits. Cela dit, Montésinos-Gelet, Morin et Parent (2006) ont cherché à mesurer les effets du recours à la littérature de jeunesse dans le contexte d'une approche intégrée, sur la compétence du langage écrit des élèves de la première année. Les résultats issus de cette étude montrent l'intérêt d'adopter une telle approche lors de l'entrée dans la scolarisation, et ce, même pour les élèves en difficulté. Les chercheuses indiquent qu'un progrès est observé chez le groupe expérimental en faveur de l'approche centrée sur le livre pour la jeunesse en première année du primaire, en particulier en ce qui concerne les performances en écriture. Suivant la conception qui préconise l'apprentissage de l'orthographe non comme une tâche à mémoriser, mais comme un processus développemental complexe, il paraît donc primordial de placer l'élève au centre de situations d'écriture signifiantes. Ainsi, avec le soutien du Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Labrecque, LeBlanc, Morin et Nootens (2009) présentent une synthèse sur les connaissances de l'enseignement du langage écrit à l'école primaire. Elles ont recensé 63 recherches empiriques qui se sont intéressées à l'enseignement du langage écrit au primaire. L'un des principaux objectifs de cette synthèse de connaissances réside dans le souci de considérer les différentes composantes de la compétence à écrire, dont celle qui est traitée dans ce projet de recherche. Les auteures font ressortir plusieurs aspects ayant une influence positive sur le développement des connaissances et des compétences orthographiques. En effet, elles ont pu dégager que les récentes recherches, axées sur le développement de l'écriture chez l'apprenti scripteur,

s'inscrivent dans un courant socioconstructiviste qui stipule que l'erreur est un point de départ du développement de la compétence à écrire (Morin et Montésinos-Gelet, 2006; Scallon, 1988). Dans un tel contexte, l'analyse des erreurs avec les élèves semble être favorable. Selon les mêmes auteures, la réflexion sur la langue est bénéfique pour le développement de l'écriture et ce, qu'elle soit individuelle ou collective. Une autre voie, privilégiée par de plus en plus de chercheurs s'intéressant à l'apprentissage de l'orthographe, réside dans l'approche de résolution de problèmes linguistiques qui conduit à un progrès dans la maîtrise de l'orthographe. Elles affirment aussi que l'approche intégrée de la lecture/écriture, qui met les œuvres de littérature jeunesse au centre des apprentissages des élèves et qui rend les activités d'écriture signifiantes, est une approche efficace.

Dans la même lignée, Marin (2010) réalise une recherche dont les objectifs sont d'évaluer et de comparer la qualité de productions écrites réalisées en dyades par des élèves de première année du primaire. Ce projet fait suite à une étude conduite par Lavoie, Lévesque et Laroui (2007) portant sur les interactions entre les élèves de première année du primaire, lors de situations d'écriture réalisées en dyades. La qualité des productions écrites des élèves est déterminée en considérant la dimension phonogrammique, morphogrammique ainsi que les aspects visuographiques. Les résultats indiquent que la construction des savoirs est favorisée lorsque les dyades sont formées d'élèves de niveau hétérogène. Ces données expliquent le fait que les élèves forts sont en mesure d'aider efficacement les élèves faibles en énonçant les stratégies utilisées lors de la production écrite. Les enseignants doivent, à cet effet, recourir à ce type de pairage en contexte d'écriture en s'assurant que l'élève fort suive le rythme de l'élève faible qui doit lui aussi exprimer son opinion. Parallèlement, l'approche des orthographe approchées exploite l'apprentissage intégré en favorisant la construction des représentations orthographiques. Les facteurs déterminants d'un progrès significatif en orthographe lexicale, à travers la pratique des orthographe approchées s'inscrivent également dans le contexte des études menées pour la concrétisation des mesures du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire* (MELS, 2011) lequel consiste à améliorer l'appropriation du français écrit, d'où l'importance de documenter le domaine scientifique concernant cette démarche didactique (Charron, 2004; Labrecque, LeBlanc, Morin et Nootens, 2009). Ainsi, dans le cadre de cette

recherche, une approche pédagogique qui adopte les principes à la base de l'approche intégrée et de certains dispositifs pédagogiques, comme le travail coopératif et le recours à la littérature jeunesse (Charron, 2006), est explorée, et ce, afin d'observer les pratiques enseignantes en orthographe lexicale auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire.

1.2 Le problème de recherche

L'orthographe lexicale se situe au cœur même de la compétence à écrire. La connaissance de l'orthographe lexicale est cruciale puisqu'elle est considérée comme le moteur de la lecture et de l'écriture chez le lecteur-scripteur expert (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Plisson, 2015; Templeton et Morris, 1999). La maîtrise de la langue d'enseignement constitue un indicateur de la réussite scolaire et par l'acte d'écrire, l'élève, prend conscience de l'importance du respect de l'orthographe (MEQ, 2001). Bien que l'orthographe ne représente qu'une composante de la langue écrite, l'élève est toujours évalué sur la maîtrise de celle-ci (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013 ; MELS, 2011). Les élèves sont appelés à maîtriser cette composante dès le début de l'instruction formelle (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cependant, malgré les efforts des intervenants scolaires, en vue de soutenir les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe, certains éprouvent toujours des difficultés orthographiques qui peuvent être persistantes ou temporaires (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013). Au cours des dernières années, une baisse du rendement des élèves en orthographe lexicale a été observée (MELS, 2006), ce qui entrave leur capacité à entreprendre avec succès leur cheminement scolaire. En effet, ils trouvent cet apprentissage ardu et il est désormais difficile pour eux difficile de s'investir dans l'écriture. (Pothier et Pothier, 2004; Scott, 2000). C'est un apprentissage laborieux qui s'étale sur plusieurs années de scolarité obligatoire; il est répétitif, jamais terminé et jamais sûr (Cogis, 2005). De toute évidence, la non-maîtrise du code orthographique a des répercussions importantes sur la réussite de l'élève dans les différentes matières. Ainsi, le jeune enfant qui a des difficultés en écriture finit par se décourager et décrocher (Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; Scott, 2001). Il ressort de la revue de la littérature sur les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale que les enseignants se sentent, eux aussi, peu outillés avec certaines

méthodes d'enseignement et que le temps alloué à cet enseignement est insuffisant (Graham *et al.*, 2008 ; Pothier et Pothier, 2004). De son côté, Anctil (2010) soutient que les enseignants semblent se cantonner à une approche quantitative qui s'appuie sur les listes de vocabulaire décontextualisé que sur l'enseignement du lexique basé sur une démarche de découverte tel que préconisé par la majorité des chercheurs (Charron, 2004; Cogis, 2005; Ferreiro, 2001; Labrecque, LeBlanc, Morin et Nootens, 2009; Templeton et Morris, 1999). À ce sujet, Tremblay, Lefrançois et Lombard (2013) insistent sur l'importance du regroupement des mots selon les difficultés orthographiques des élèves lors de l'apprentissage. En effet, il est crucial que les enseignants choisissent des mots selon le développement cognitif des élèves et correspondant aux difficultés orthographiques dont ils sont en mesure d'en saisir les sens. Le document sur la progression des apprentissages en écriture précise le nombre de mots que les élèves doivent mémoriser (MELS, 2009) au cours de chacune des années du primaire. Cependant, aucune liste n'a été fournie aux enseignants au moment de la réalisation de notre étude. Templeton et Morris (1999), qui ont étudié le « Invented Spelling » (orthographe approchées) soutiennent qu'encourager l'enfant à écrire selon ses représentations est grandement favorable au développement orthographique. La documentation existante sur la pratique des orthographe approchées a montré des résultats positifs en faveur de la réussite dans le domaine de l'orthographe en maternelle et au 1^{er} cycle du primaire. Selon les résultats de ces études, elle favorise une meilleure appropriation du langage écrit chez les jeunes scripteurs (Besse et l'ACLE, 2000; Charron, 2006; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002; Montésinos-Gelet, 2007). Cependant, peu de travaux ont eu pour objectif de documenter l'application des orthographe approchées au 2^e cycle du primaire, qui, pourtant, est aux dires des chercheuses (Boudreau *et al.*, 2012 ; Charron, 2006 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; Charron *et al.*, 2009), une approche prometteuse où l'enseignement du langage écrit est conventionnel. Par conséquent, il apparaît nécessaire d'investiguer davantage pour mieux comprendre et expliciter cette nouvelle approche pédagogique.

1.3 La question de recherche

Sachant que les difficultés en orthographe lexicale représentent principalement une des causes de l'échec scolaire, et vu les lacunes observées dans les méthodes traditionnelles utilisées, cette étude vise à comprendre le fonctionnement d'une pratique innovante dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe lexicale qui est une composante déterminante du français écrit. Les orthographe approchées sont peu répandues au Québec, en particulier au 2^e cycle du primaire. Cependant, elles font tout de même l'objet d'implantations dans quelques écoles. En raison de la nouveauté du phénomène, la question générale de recherche se dégage comme suit : « Comment la démarche des orthographe approchées est-elle appliquée, au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale, au 2^e cycle du primaire? »

1.4 La pertinence scientifique et sociale

De nombreuses recherches ont examiné les orthographe approchées pour évaluer les compétences à l'écrit de jeunes enfants (Besse et l'ACLE, 2000; Charron, 2006 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Morin, 2002). Par ailleurs, les travaux de recherche se rapportant aux orthographe approchées comme pratiques enseignantes sont rares (Charron, 2006; Charron et Fortin-Clément, 2011). La pertinence de la présente recherche réside dans la démarche méthodologique sur le terrain. En effet, en s'engageant dans des rencontres répétées, l'enseignante s'exprime sur l'adoption d'une approche pédagogique qu'elle a choisie. L'espace ouvert à l'expression lui offre l'occasion de révéler de quelle façon elle procède pour enseigner l'orthographe lexicale dans sa classe. Ses représentations pourraient être des repères à d'autres recherches et à d'autres praticiens. En étudiant cette problématique, ceci permettra l'accès à une meilleure connaissance des pratiques des enseignants et à l'importance qu'ils accordent à l'enseignement de l'orthographe lexicale, en optant pour des stratégies pédagogiques nouvelles et diversifiées. La contribution de ce projet de recherche au domaine de l'éducation se veut être un ponton complémentaire aux recherches existantes sur les orthographe approchées puisque la recension des écrits révèle que les pratiques enseignantes dans l'optique du langage écrit au

primaire ont été peu explorées (Bru, 2001; Charron, 2004; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009). Cette recherche tente alors de répondre à ce manque de connaissances en ce qui a trait à la pratique des orthographe approchées au 2^e cycle du primaire et d'examiner de plus près comment cette approche fonctionne. La connaissance des pratiques des enseignants et des dispositifs pédagogiques qu'ils mobilisent pour favoriser une meilleure maîtrise de la langue française pourrait apporter quelque contribution aux recherches sur le développement des savoirs scolaires et des processus nécessaires à leur appropriation. À notre connaissance, aucune étude visant à documenter le domaine scientifique sur les pratiques en orthographe approchées chez des enfants plus âgés n'a été effectuée en abordant les pratiques déclarées et observées des enseignants.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente un cadre conceptuel organisé suivant les trois pôles du triangle pédagogique qui sont : « le savoir » lié à l'orthographe française, « le volet élève » qui présente de quelle manière il apprend à écrire et ensuite « le volet enseignant » qui est exposé en lien avec les pratiques enseignantes. Ainsi, une démarche de clarification des différents termes associés aux orthographe approchées, en passant en revue les principales recherches réalisées dans le domaine, sera notamment exposée. La pratique des orthographe approchées est présentée dans ce chapitre à partir de ses origines qui remontent à une trentaine d'années et des éléments qui concernent manifestement les conditions qui favorisent sa mise en œuvre soit : la production de textes variés, l'interaction avec les pairs, les situations d'écriture signifiantes, et ce, dans un contexte de négociation et de réflexion sur la manière d'orthographier.

2.1 L'enseignement de l'orthographe lexicale selon les pôles du triangle pédagogique

Selon Allal et ses collaborateurs (2001), le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe est explicité en trois analyses majeures : l'analyse du savoir qui est au centre des situations didactiques, l'analyse des pratiques des enseignants et de leurs interventions et enfin l'analyse des démarches de l'apprenant. En effet, l'élève est l'acteur de son apprentissage, mais ne saurait apprendre seul. L'enseignant est là pour organiser son rapport au savoir en s'appuyant sur les approches susceptibles de favoriser l'élaboration des connaissances et leur progression (Cogis, 2005). D'ailleurs, Houssaye (1988), dans son triangle pédagogique, rappelle les interactions entre ces trois éléments, dans le développement des apprentissages.

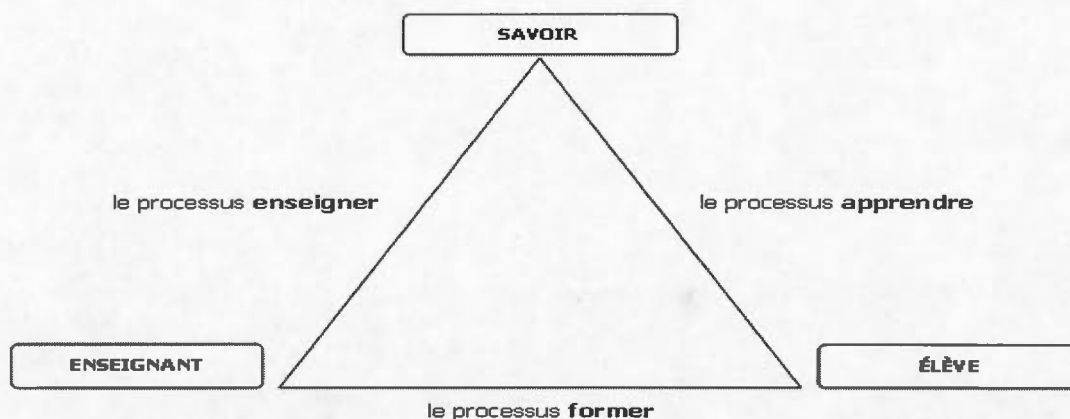


Figure 2.1 Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)

2.1.1 L'orthographe du français (le savoir)

Pour bien comprendre le rôle des premières écritures produites par l'enfant et leur évolution vers l'orthographe conventionnelle, il est important de saisir les principes des orthographes alphabétiques. Legendre (2005) définit le terme orthographe comme étant « un système de transcription graphique d'une langue en référence à des normes constituées, soit par l'application des règles, soit par l'usage relatif à la manière d'écrire les mots et à leurs graphies » (p. 978). Cette définition met en évidence que l'on ne saurait parler d'orthographe sans recourir aux règles qui la régissent. En effet, Catach (1978) définit le français écrit comme un plurisystème complexe qui se compose de phonogrammes, de morphogrammes ainsi que de logogrammes. Elle affirme que l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un plurisystème de signes linguistiques où trois facteurs sont reconnus comme indissociables. L'unité phonogrammique se définit par le lien qui s'établit entre les graphies et la chaîne sonore. Pour chaque phonème, le scripteur transcrit un phonogramme. Les voyelles et les consonnes constituent les phonogrammes simples. Puis, les phonogrammes peuvent comprendre également des signes tels que les accents et les signes auxiliaires. Finalement, les phonogrammes peuvent être transcrits à l'aide de plusieurs lettres; il s'agit ainsi des digrammes (ex. : en, in, ou) et des trigrammes (ex. : eau, ain, ein).

Les morphogrammes englobent les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. La première catégorie représente le genre, le nombre ou les flexions verbales de la production écrite. Par exemple, dans la phrase « de belles roses », le deuxième « e » de « belles » exprime le morphogramme grammatical du genre et le « s » le morphogramme grammatical du nombre. Par ailleurs, les morphogrammes lexicaux constituent les signes graphiques à la fin des mots ou internes fixes permettant de lier les formes féminines ou dérivées des mots, comme dans l'exemple de « petit/petite/petitesse ». Ces caractéristiques lexicales permettent d'établir des liens entre les mots et les familles de mots. Le logogramme détermine les rapprochements sémantiques qui unissent les images visuelles. Plusieurs monosyllabes (ex : ou/où) et les homophones hétérographes (ex : lys/lis) forment les logogrammes (Catach, 1995). Les lettres muettes ont aussi un rôle déterminant malgré qu'elles n'influencent pas la transcription phonétique. Ce plurisystème est à la base de la complexité de la langue française écrite. L'orthographe opaque se définit par cette non-association directe entre le phonème et le graphème (Daigle et Plisson, 2015; Fayol et Jaffré, 1997; Fayol, 2012). De ce fait, le système alphabétique fait partie des objets de savoir qui requiert du temps pour être compris et maîtrisé (Honvault, 1995; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les trois principes liés au français écrit (Catach, 1995) sont présentés dans le tableau 2.1. Pour être complet, l'enseignement de l'orthographe doit amener les élèves à tenir compte des différentes propriétés du code à apprendre (Daigle et Plisson, 2015).

Tableau 2.1
Trois principes liés au français écrit (Catach, 1995)

Principe	Précision
Phonogrammique	Ce principe consiste à transcrire des phonèmes en phonogrammes. Ces derniers occupent environ 80 % des marques du français écrit. Les phonogrammes peuvent être représentés de différentes façons : ils peuvent être simples, c'est-à-dire formés d'une lettre (par exemple « i », « r », ou « t ») ; ils peuvent porter un signe diacritique (par exemple « é », « ï » ou « ç ») ; ils peuvent être formés de deux lettres (un digramme, par exemple « ch », « gn », « au » ou « on ») ou de trois lettres (un trigramme, par exemple « ein », « ain » ou « eau »).
Morphogrammique	Ce principe fait intervenir des graphèmes (une lettre ou un groupe de lettres) pour marquer, d'une part, des éléments grammaticaux — comme le genre (fort/forte) ou le nombre (bon/bons) — ou, d'autre part, des éléments lexicaux qui précisent l'appartenance d'un mot à une famille de mots (par exemple, le « d » muet de « lourd » permet de dériver « lourde lourdeur, alourdir... »).
Logogrammique	Ce principe fait intervenir des graphèmes différents pour distinguer des homophones (par exemple pain et pin, pot et peau). Ce principe permet d'associer directement à un sens une configuration graphique.

Fayol (2012) souligne que les caractéristiques du système orthographique du français le rendent particulièrement difficile à apprendre. L'auteur présente les difficultés de l'apprentissage qui y sont associées dont la combinaison lettre-son (graphème-phonème). Selon cet auteur, le système idéal pour un enfant qui apprend à écrire est transparent. C'est-à-dire qu'il peut se référer à la correspondance de chaque lettre pour produire par écrit un phonème. Fayol (2012) précise que la production orthographique se situe comme un sous-objectif ou un sous-domaine à l'intérieur de la démarche des textes écrits, plus compliquée à assimiler au niveau de l'écriture qu'au niveau de la lecture. Sur ce point, Montésinos-Gelet et Morin (2006) diront que l'orthographe fait référence à une norme relative à la manière d'écrire un mot. C'est une façon de représenter à l'écrit le vocabulaire en tenant compte des principes régissant le système d'écriture ainsi que des règles et de la norme établie par la société. Partant de là, l'élève doit considérer deux principales composantes : le système orthographique et la norme. C'est pour cette raison que, depuis des années, la situation des

enfants qui présentent des difficultés à orthographier demeure un sujet de préoccupation majeure. En somme, bien que le code orthographique soit incontournable et utile, il demeure néanmoins complexe à manier et n'est pas un domaine de connaissance dans lequel quelque stratégie garantit la réussite (Allal *et al.*, 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Fayol, 2012). Les recherches portant sur l'apprentissage des orthographes de différentes langues ont montré que celui-ci se réalise plus précocement et plus facilement lorsque l'orthographe est transparente (Fayol et Jaffré, 1999). Il appert que les enfants grecs, italiens, espagnols ou allemands lisent mieux et plus vite les mots connus comme les mots nouveaux, qu'ils n'ont pas rencontrés auparavant, que leurs homologues anglais ou français (Fayol et Jaffré, 1999). En considérant, eux aussi, que la manifestation des savoirs orthographiques peut être en relation avec la difficulté à gérer les différentes composantes de la production écrite Seymour, Aro et Erskine (2003) ont montré, à la suite d'une comparaison de treize orthographes différentes, que l'apprentissage du langage écrit était plus difficile et plus long pour les élèves qui tentaient de s'approprier une orthographe dite opaque (français ou anglais), en comparaison avec les élèves qui doivent apprendre une orthographe plus transparente tel que le finnois ou l'allemand. Selon les mêmes auteurs, pour l'apprenant, les orthographes opaques entraîneraient des difficultés puisqu'il aurait à la fois la tâche de s'approprier le système de correspondances phonèmes-graphèmes (principe alphabétique), mais aussi de fonctionner avec la polyvalence des graphèmes, les règles de positionnement, les irrégularités et les contraintes morphologiques.

2.1.1.1 Les connaissances orthographiques au 2^e cycle du primaire

Angoujard (1994) mentionne que la construction du savoir doit s'articuler sur des relations d'interaction entre apprentissage de l'orthographe et production d'écrits. Dans cette perspective, l'enseignement de l'orthographe est relié de façon étroite à l'utilisation des situations d'écriture authentiques puisque l'orthographe est une composante linguistique de celle-ci. Selon Allal (1997), l'orthographe comprend deux aspects soit, l'orthographe lexicale qui réfère au système de transcription de la langue française en normes écrites et l'orthographe grammaticale composée des accords des noms et des adjectifs ainsi que la

conjugaison des verbes. À cet effet, au deuxième cycle du primaire, les élèves doivent être en mesure d'orthographier correctement 1000 mots, sachant que les mots peuvent provenir de listes reconnues, de thèmes traités en classe, des autres disciplines, des besoins et des intérêts des élèves. D'ailleurs, l'orthographe lexicale est un élément pris en considération dans le cadre de l'évaluation qui indique les pondérations permettant de constituer les résultats disciplinaires (MELS, 2011). L'épreuve d'écriture compte pour 30 % dans le résultat communiqué à l'intérieur du bulletin au 2^e cycle du primaire. L'enseignement de l'orthographe lexicale permet aux élèves de réutiliser les connaissances acquises dans des situations d'écriture signifiantes, et ce, après les avoir en emmagasinées et organisées. Pour développer la compétence « Écrire des textes variés », les élèves doivent apprendre à utiliser des connaissances, des stratégies, des moyens, des techniques, des procédures et des savoir-faire qui prennent en compte les mots, les phrases et les textes (MELS, 2009). Cette compétence se développera à l'aide de pratiques d'écriture fréquentes et variées. Donc, en plus d'observer comment les autres écrivent, les élèves doivent réfléchir sur leurs propres façons d'écrire. *La Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement* (MELS, 2009), un complément au programme actuel, apporte des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de chacune des années du primaire. Ces connaissances sont groupées autour des compétences « Écrire des textes variés », « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires et Communiquer oralement ».

Dans le contexte de l'écriture, la progression des apprentissages est présentée en trois éléments distincts : connaissances, pistes pour l'appropriation des connaissances et utilisation des connaissances en écriture. Pour ce faire, les élèves doivent apprendre à utiliser des connaissances, des stratégies, des moyens, des techniques, des procédures et des savoir-faire qui prennent en compte les mots, les phrases et les textes. Le fait de considérer la langue comme un système organisé contenant plus de régularités que d'exceptions les soutiendra dans cet apprentissage. Ils pourront acquérir des connaissances, à la fin du 2^e cycle primaire, en lien avec les correspondances graphème-phonème, le rôle des lettres muettes, les règles de position et des constantes orthographiques liées à l'emploi du « e » muet et à l'emploi de certains graphèmes (ex. : le graphème « eau » apparaît presque toujours en fin de mot et on peut généralement expliquer la présence du « e » avec un mot de la même famille

morphologique). L'objectif sera atteint grâce à la découverte du fonctionnement du système orthographique et au développement de stratégies de mémorisation et de rappel. Tel que prescrit dans la section « orthographe lexicale » du document *Progression des apprentissages au primaire* (2009), au cours de leur apprentissage scolaire, les élèves du 2^e cycle seront encouragés à écrire de façon spontanée en recourant à des stratégies efficaces de révision. Ils sont amenés à repérer certains détails orthographiques d'un mot (ex. : tête s'écrit avec un accent circonflexe), à comparer la forme écrite d'un mot à sa ou ses formes orales et en relever les différences (ex. : le *d* de grand), à associer un mot à sa famille morphologique pour justifier une lettre muette ou un graphème (ex. : le *t* de enfant n'est pas prononcé, mais il l'est dans enfantin), à justifier une particularité orthographique en s'appuyant sur des règles de position ou sur une constante orthographique, à rechercher dans un mot un préfixe, un suffixe, un ou des éléments savants, ou des mots pour expliquer certaines particularités orthographiques, à associer un mot à sa classe de mots, à un synonyme, à un mot générique, à sa famille morphologique (ex. : porc s'écrit avec un *c* comme dans porcin ou porcherie; port avec un *t* comme dans portuaire) ou à un court contexte pour le distinguer d'un homophone, à émettre oralement des hypothèses pour un mot dont l'orthographe est inconnue, les justifier en ayant recours à l'ensemble des connaissances orthographiques et des stratégies apprises et enfin analyser ses propres erreurs orthographiques et se donner les stratégies appropriées pour éviter ces mêmes erreurs. À cet effet, le regard porté sur l'orthographe est celui d'un savoir qui s'approprie la norme de façon active et graduelle. Par conséquent, la faute devient un indice de progression où l'apprenant cherche à en comprendre le fonctionnement selon ses propres représentations (Allal *et al.*, 2001; Scallon, 1988).

2.2 L'apprentissage de l'orthographe (volet élève)

Aujourd'hui, dans la perspective du langage écrit, de nouveaux principes psychopédagogiques issus des recherches et des réflexions des dix dernières années ont caractérisé la réforme (Lebrun et Wood, 2004). Les aspects pédagogiques qui s'en dégagent sont : l'apprentissage comme processus constructif qui consiste essentiellement à établir un lien entre les connaissances spécifiques de l'élève et les nouvelles connaissances dans sa

démarche de l'apprentissage afin d'élargir son bagage cognitif et culturel. Ainsi, l'apprentissage est un processus interne où l'élève puise dans ses ressources cognitives et affectives dans le but de construire ses savoirs dans un contexte d'interactions (Lebrun et Wood, 2004). En somme, le développement des compétences du scripteur reposerait sur la construction de la connaissance et de ses propres représentations de l'écrit (Charron *et al.*, 2009; Fayol, 2008). Sur ce thème, les études de Ferreiro, dont certaines sont réalisées avec des collaborateurs (Ferreiro et Sinclair, 1979 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000) ont conduit à l'émergence de la démarche des orthographe approchées. Cette approche s'est concrétisée sur les assises de la conception socioconstructiviste (Vygotsky, 1978) qui considère l'apprentissage comme un processus de construction qui prend ses racines à la petite enfance et s'effectue grâce aux interactions sociales. Traditionnellement, l'écriture était enseignée à l'école et c'était donc au maître que revenait la tâche d'enseigner aux élèves à écrire de façon conventionnelle. La nouvelle conception considère que l'apprentissage de l'écriture débute bien avant l'entrée à l'école (Ferreiro, 1988). Ainsi, l'enseignement se fait de manière plus globale en présentant aux élèves des activités signifiantes qui portent sur des sujets qui suscitent leur intérêt. En fait, pour les tenants du constructivisme social, l'apprenant construit ses connaissances à partir des notions qu'il possède déjà et la conséquence en est que le développement s'effectue dans l'interaction et la coopération des partenaires (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Selon ce paradigme, l'apprenti scripteur peut recourir à différentes stratégies qui seront mobilisées selon les situations de problèmes orthographiques. Il est, alors en mesure de se remémorer l'orthographe des mots (stratégie lexicale ou de mémorisation), de recourir aux connaissances orthographiques antérieures afin d'en produire de nouvelles en utilisant : 1) la stratégie de l'analogie orthographique qui implique le recours à une famille de mots, 2) recourir à la stratégie phonologique qui concerne la correspondance phonème graphème et enfin 3) recourir aux règles d'orthographe. La mobilisation de ces stratégies est très exigeante et coûteuse en termes de temps et d'attention pour le scripteur novice (Fayol, 2008; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En termes clairs, la stratégie phonologique, bien qu'elle soit indispensable pour écrire un nouveau mot, est difficile à gérer sur le plan cognitif, car cette stratégie requiert un traitement de chaque phonème. Pour ce qui est de la stratégie lexicale qui donne accès à un mot mémorisé, le problème se pose quand le scripteur tente de

se remémorer un mot partiellement connu, car à la base, le jeune enfant connaît un nombre de mots limité en raison de ses expériences restreintes de l'écrit. Ceci s'applique également, lorsqu'il s'agit de l'application des règles et des régularités orthographiques et morphographiques qui se développent aux dépens de ce que l'enfant construit (Fayol, 2008). Le tableau ci-dessous présente trois des stratégies mobilisées par l'enfant scripteur.

Tableau 2.2
Certaines stratégies utilisées en lecture et en écriture
(Montésinos-Gelet et Morin, 2006)

Stratégies mobilisées par l'élève	Définitions	Illustrations
Phonographie	L'élève établit un lien explicite entre la chaîne orale et les signes écrits lors des situations d'écriture. Il fait donc la correspondance entre les phonèmes entendus et les graphèmes à écrire. Cette stratégie nécessite un haut niveau d'effort cognitif qui entraîne une lenteur dans l'exécution des tâches de l'écriture.	L'élève écrit les phonèmes qu'il entend sans avoir un souci orthographique. Il écrira le mot « chokola » pour « chocolat ».
Lexicale	L'élève reconnaît un mot qu'il a emmagasiné dans son lexique mental pour l'écrire. Par conséquent, plus l'élève aura mémorisé de mots, plus son débit d'écriture sera rapide étant donné que cette activité est moins coûteuse sur le plan cognitif.	L'élève écrit le mot « train » correctement et explique sa façon de procéder ainsi : « Je sais comment l'écrire, car je l'ai déjà vu dans un livre d'histoire ».
Analogique	L'élève établit une relation entre un mot qu'il connaît et une partie d'un nouveau mot à écrire et/ou à lire.	L'élève écrit le phonogramme/ph/ au début du mot « photo » en expliquant : « Je mets "p" et "h" au début de photo, car c'est comme le début du nom de mon ami Philippe ».
Règle orthographique	Appliquer les règles orthographiques françaises.	L'élève connaît des règles et des régularités orthographiques et il est en mesure de les utiliser. Les consonnes peuvent être doublées seulement lorsqu'elles sont au milieu du mot (ex. : pomme) « Eau » ne s'écrit pas en début de mot sauf dans le cas du mot « beaucoup ».

En situation d'écriture, le jeune scripteur doit planifier, composer et réviser. Ce qui rend la tâche difficile et exige des ressources attentionnelles très importantes (Labrecque, Nootens et Morin, 2009). Il doit encoder et de combiner des signes écrits dans le but d'être lu et compris (Morin, 2002). La maîtrise de l'orthographe lexicale des mots est imbriquée dans les activités

liées à la formulation linguistique et à la transcription de la production écrite (Labrecque, LeBlanc, Nootens et Morin, 2009). Ceci suppose que lorsque l'élève maîtrise l'orthographe lexicale des mots, il est davantage en mesure de réaliser les tâches d'écriture et ainsi atteindre son objectif d'être lu et bien compris (Morin, 2002). Montésinos-Gelet et Morin (2006) précisent que pour aboutir à une meilleure appropriation de la norme orthographique, l'apprentissage doit se traduire par la participation active de l'enfant à la résolution de problèmes et à la pensée critique au regard de la tâche qu'il réalise (Allal *et al.*, 2001). Ainsi, les situations d'écriture sont considérées comme des problèmes langagiers à résoudre où les hypothèses émises par les enfants et les échanges entre les pairs à propos de leurs stratégies d'écriture vont leur permettre de nourrir leur réflexion et d'accéder à une panoplie d'expériences et de connaissances, et ce, pendant toute leur scolarité (Allal *et al.*, 2001). Dans ce cas, les enfants ont besoin d'être soutenus et encouragés dans leurs tentatives d'écriture pour donner du sens à leur apprentissage (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.3 Les pratiques enseignantes (volet enseignant)

Dans l'acception la plus large, la pratique enseignante est considérée comme un système composé de sous-systèmes (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010). Bru et Talbot (2001) considèrent les pratiques enseignantes, comme étant tout ce qui englobe les pratiques d'enseignement, les pratiques formalisées entre enseignants, les pratiques pendant les temps informels, etc. Ainsi, l'expression « pratique enseignante » revêt différentes significations dépendamment des orientations de la recherche. Face à cette confrontation notionnelle, Tupin (2003) précise que le trait commun à ces variations désigne les pratiques enseignantes qui réfèrent aux actes posés par l'enseignant en classe, en présence des élèves à savoir : ses interventions pédagogiques, ses actions et ses réactions. Selon Altet (2002), la pratique enseignante renvoie à une activité orientée par des objectifs de la norme professionnelle. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs et des compétences de l'enseignant en situation professionnelle. Les différentes dimensions pédagogique, didactique, psychologique et sociale, en interaction, leur permettent de s'adapter à la situation professionnelle et de veiller au bon déroulement de l'apprentissage des élèves. La pratique

enseignante représente une façon de faire, propre à un enseignant. Pour lui, le processus d'enseignement-apprentissage s'actualise par le choix d'une pratique pédagogique qu'il adopte en classe. La pratique pédagogique implique des actes d'enseignement lors des trois temps d'une démarche pédagogique complète : la phase de préparation, qui a lieu avant l'activité, la phase de réalisation, qui est celle durant laquelle se déroule l'activité et finalement, la phase d'intégration qui a lieu après l'activité (Saulnier-Beaupré, 2012). En effet, il est seul responsable des prises de décision dans une action pédagogique donnée et des choix des stratégies pédagogiques à adopter. Selon les définitions élaborées par Altet (2002), il est possible de distinguer la pratique observée, ou la pratique effective, de la pratique déclarée. L'auteure définit la pratique observée comme un ensemble d'actes observables qui prennent cours en présence du groupe d'élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Pour ce qui est des prises de décision, celles-ci concernent les actions non observables, que l'enseignant peut verbaliser pour les rendre accessibles, et elles correspondent aux pratiques déclarées. Dans le même esprit, Paquay (2004) apporte un éclairage sur ce sujet en répertoriant les travaux axés sur les pratiques enseignantes. Il affirme que, suivant le courant comportementaliste, la recherche porte sur les actes pédagogiques observables de l'enseignant tandis que, dans les études de conceptions cognitivistes, les chercheurs auront tendance à recourir à la « pensée enseignante » (teacherthinking) : un facteur déterminant de la pratique.

Malgré la contribution significative des nouvelles stratégies pédagogiques, la littérature actuelle montre que l'enseignement du langage écrit demeure traditionnel dans certains contextes pédagogiques. À ce propos, l'étude de Chénard, Lavoie et Lévesque (2004) soulève ce problème en recensant les conceptions de 1063 enseignantes de première année et de deuxième année, provenant de douze commissions scolaires de diverses régions du Québec. Elles ont exprimé leurs niveaux d'accord par le biais d'un questionnaire comportant des questions fermées sur les conceptions qu'elles ont de l'enseignement et de l'apprentissage du langage écrit soit des conceptions traditionnelles ou des conceptions intégrées. Il est à souligner que les conceptions traditionnelles sont centrées sur le contenu. Elles font référence à un enseignement relié aux conventions de l'écrit et les connaissances sont transmises par le biais d'exercices spécifiques en dehors de tout contexte de communication (Allal *et al.*,

2001). En revanche, les conceptions intégrées sont centrées sur l'élève qui construit ses connaissances dans un environnement riche d'activités signifiantes. Dans les approches intégrées, une grande importance est accordée aux interactions entre les élèves et l'enseignant et entre les pairs (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999 ; Chénard, *et al.*, 2004). Les résultats montrent que les enseignantes sont en accord avec certains items qui réfèrent à des conceptions traditionnelles ainsi qu'avec certains items à orientation intégrée. Bien que la majorité des enseignantes (608) recourent à l'approche intégrée, une bonne partie des enseignantes souscrit à la conception traditionnelle selon laquelle l'enseignement est centré sur le contenu. Johnston (2001) a mené une recherche auprès de 42 enseignants provenant de 12 écoles qui se sont prononcés sur leurs pratiques grâce à des entrevues. L'étude a permis de découvrir qu'un peu plus de la moitié des enseignants 52 %, révèlent qu'ils n'ont pas reçu de directives précises sur la manière d'enseigner l'orthographe lexicale. La grande majorité des enseignants (93 %) utilisent des méthodes traditionnelles d'enseignement de l'orthographe lexicale, telles que la copie de mots et la dictée sur des listes de mots à apprendre chaque semaine. D'ailleurs, la plupart d'entre eux (73 %) pensent que l'enseignement de l'orthographe lexicale n'occupe pas une grande place dans le programme de niveau primaire. En parallèle, un nombre appréciable d'enseignants (74 %) ont aussi affirmé que les élèves d'aujourd'hui font davantage d'erreurs liées à l'orthographe lexicale que par le passé. Dans la même optique, l'étude conduite par Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) a examiné les pratiques d'enseignants canadiens en partant d'observations réalisées dans 23 classes, de trois commissions scolaires de Vancouver. Les résultats sommaires compilés lors de cette recherche révèlent que peu de temps est accordé à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Ces résultats tendent à suggérer la nécessité de supporter les enseignants, dans leurs pratiques afin mieux aider leurs élèves.

Dans ce même courant de recherches, des observations en classe et des rencontres avec les parents des élèves ont été réalisées. Les auteurs de cette étude, Pothier et Pothier (2004), sont amenés à constater que les enseignants ne savent pas comment s'y prendre avec l'enseignement de l'orthographe lexicale. Les résultats ont permis de démontrer que les élèves sont souvent dégoûtés et découragés par l'orthographe lexicale. Graham *et al.* (2008) ont conduit une enquête aux États-Unis auprès de 168 enseignants de la première à la

troisième année du primaire. Les participants ont reçu un questionnaire se rapportant à leurs pratiques enseignantes en orthographe lexicale. Ils devaient également parler des adaptations qu'ils apportent en vue de répondre aux besoins de leurs élèves. En sachant que la littérature scientifique recommande le recours à un temps variant de 60 à 75 minutes pour l'enseignement de l'orthographe lexicale aux élèves (Loomer, Fitzsimmons et Strege, 1990; cité par Graham *et al.*, 2008), la majorité des enseignants mentionne avoir accordé 90 minutes par semaine pour l'enseignement du vocabulaire. Près de la moitié (45 %) des enseignants déclarent consacrer moins de temps à l'enseignement de l'orthographe lexicale. En plus, 4 enseignants révèlent ne pas enseigner du tout l'orthographe lexicale, 10 autres enseignants y consacrent 10 à 20 minutes par semaine et un autre enseignant y consacre juste 2 minutes par semaine. La plupart des enseignants affirment qu'ils recourent à différentes méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale. Parmi ces méthodes, il y a l'apprentissage de listes de mots, les règles de position et les stratégies d'épellation de mots nouveaux. Malgré les efforts déployés par les enseignants en matière de l'enseignement de l'orthographe lexicale, ils admettent que 27 % de leurs élèves ont des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe. Les auteurs ajoutent qu'en plus d'éviter d'écrire les mots qu'ils ne connaissent pas, les élèves sont persuadés qu'ils ne savent pas écrire, ce qui peut entraver le développement de leur compétence en écriture. Sur ce point, Brissaud (2011) révèle que la connaissance du système orthographique des futurs enseignants est lacunaire dans le sens où ils n'ont pas une vision claire de leur compétence orthographique et des erreurs qu'ils font; pas plus que du fonctionnement du système. Ils se retrouvent dans une telle insécurité qui conduit souvent à la normativité. Elle précise que les professeurs enseignent en s'appuyant sur des connaissances et des procédures qu'ils ont acquises à l'école primaire.

Daigle et Plisson (2015) soulignent, que malgré les efforts considérables déployés par les enseignants afin d'encourager la réussite en français des élèves du primaire, force est de constater qu'un bon nombre éprouve des difficultés à satisfaire aux exigences ministérielles, plus particulièrement, en matière d'orthographe. Il importe, alors de s'interroger sur le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe (à tous les cycles du primaire et du secondaire) et, sur ce qui est réellement enseigné. Dans la conception socioconstructiviste, l'enseignant a

pour mission d'accompagner l'élève et d'assurer le soutien au développement de la compétence orthographique (Charron, Montésinos-Gelet, Morin, Parent et Prévost, 2006; Cogis, 2005). Pour ce faire, il convient de repenser l'acte d'enseigner et de modifier les pratiques enseignantes en intégrant les stratégies et les approches pédagogiques les plus efficaces et les plus favorables au développement des apprentissages différenciés (Cogis, 2005 ; Daigle et Plisson, 2015).

2.4 La définition des orthographes approchées

De nombreux auteurs (Boudreau *et al.*, 2012; Charron, 2006; Cussac-Pomel, Hannouz et Fijalkow, 2009; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) se sont penchés sur la démarche des orthographes approchées suggérant des principes directeurs bien définis selon une perspective développementale de l'apprentissage du langage écrit. Il s'agit d'une démarche didactique qui vise à soutenir l'appropriation de l'écrit, favorisant la réflexion linguistique et prenant en considération les connaissances antérieures des élèves sur le langage écrit (Charron, 2006 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). Cependant, on ne pourrait s'attarder sur le concept des orthographes approchées sans prêter attention aux principes sous-jacents qui sont à la source de cette approche. Dans cette optique, la mise en place de situations d'apprentissage authentiques apparaît comme une modalité avantageuse visant à contourner les obstacles potentiels à l'apprentissage de l'orthographe (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Il est recommandé de prendre en considération les représentations des élèves et de privilégier l'interaction sociale qui contribue à la co-construction de significations et de pratiques partagées face aux savoirs (Allal et Mottier Lopez, 2007). L'enjeu essentiel consiste à placer l'enfant au centre de situations d'écriture qui favorisera son utilisation du langage écrit. Lors de ces mises en situation, il est nécessaire de familiariser l'élève avec la production des mots ou de simples phrases par association, comparaisons ou hypothèses et de privilégier le graphisme des lettres en rendant l'écrit comme étant un objet de manipulation continue (Bentolila, 2009). Cette volonté de se construire une représentation juste peut se faire avant même l'entrée formelle dans la connaissance (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Pour amener l'élève à utiliser l'orthographe lexicale de façon correcte, il faudra se mettre à

l'écoute de ses représentations du langage écrit. C'est ainsi que plus le jeune enfant tente de s'approcher du langage écrit, plus il parviendra à le maîtriser en cherchant à le comprendre (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En travaillant sur les représentations négatives de l'élève vis-à-vis de l'orthographe, il peut entrevoir que celle-ci n'est pas une norme désincarnée, mais une partie intégrante de la communication. Cette conception, d'adopter un rapport positif à l'erreur, est vue comme un moment de l'évolution dans le contexte de l'apprentissage du langage écrit et plus spécifiquement de l'orthographe lexicale (Allal, 1991; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Boudreau *et al.*, 2012; Scallon, 1988).

Montésinos-Gelet et Morin (2006) sont les premières à adopter l'expression « orthographes approchées », car elles estiment que celle-ci convient mieux pour expliquer le processus dans lequel l'enfant est engagé afin de construire sa compréhension de la norme orthographique. Pour ce faire, le pluriel est utilisé pour deux raisons. La première réfère à l'orthographe considérée comme plurisystème (Catach, 1995) et la seconde raison réside dans le contact de l'enfant avec des orthographes de différentes langues en classe où le plurilinguisme est valorisé. Par conséquent, la présente étude retiendra l'expression des orthographes approchées telle que définie par Montésinos-Gelet et Morin (2006) puisqu'il ne s'agit pas du code que l'enfant invente, mais de traces graphiques produites de façon spontanée et qui s'approche au fur à mesure de la norme orthographique, en utilisant les connaissances qu'il détient du système écrit (Rieben, 2003). Le jeune scripteur est en mesure de produire des écrits dont les graphies résultent de calculs intelligents, en relation avec des procédures spécifiques qualifiées de préorthographiques (David, 2003b). Ainsi, l'enfant ne produit pas de formes nouvelles, mais il s'efforce plutôt de fournir des réponses qui s'approchent de la forme normée à partir des connaissances dont il dispose pour répondre à la demande sociale (Bousquet, Jaffré et Massonnet, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En définitive, pour parvenir à orthographier correctement, l'enfant doit composer avec les attentes de l'adulte, avec ses propres représentations et avec des états cognitifs spécifiques complexes à surpasser (Bousquet *et al.*, 1999). Donc, demander aux enfants une écriture proche de la norme est considéré comme un moyen de soutenir l'appropriation de l'écrit (Boudreau *et al.*, 2012 ; Jaffré et Fayol, 2008 ; Montésinos-Gelet, Morin et Nootens, 2011 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Selon Montésinos-Gelet et Morin (2001), la démarche des orthographes

approchées peut être réalisée comme pratique pédagogique à tous les niveaux scolaires. Ainsi, plus l'enfant est âgé, plus complexes sont les mots qu'il doit tenter d'orthographier correctement (Anctil, 2010; Charron, 2006). Donc, au lieu de remettre les listes de vocabulaire à apprendre en mémorisant et en restituant l'orthographe des mots correctement à l'écrit, l'élève est invité à s'approcher lui-même de cette norme. L'enjeu majeur de cette pratique pédagogique est de resituer les apprentissages liés à l'écrit dans une démarche réflexive sur la langue, où l'enfant joue un rôle primordial dans ses apprentissages sur l'écrit (Brissaud *et al.*, 2011; Charron, 2006 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Cette conception pédagogique a pour visée de donner du sens aux apprentissages des enfants et surtout leur offrir l'occasion de découvrir et d'analyser par eux-mêmes les particularités orthographiques. En revanche, pour bien cerner le processus mental de l'apprentissage chez l'enfant, Montésinos-Gelet et Morin (2006) abordent la manière dont le jeune scripteur développe ses représentations à l'égard du système du langage écrit en termes de préoccupations. Celles-ci sont présentées dans le paragraphe qui suit.

2.5 L'appropriation de l'écrit dans le contexte des orthographe approchées

Fayol et Jaffré (1999) indiquent que si l'on veut intervenir efficacement pour améliorer l'acquisition des procédures orthographiques, il est indispensable de rechercher quels mécanismes sous-tendent l'apprentissage et de prendre en compte l'impact que peuvent avoir, les systèmes linguistiques et leurs caractéristiques et puis les interventions directes (instruction) sollicitant l'activité des apprenants. Dans l'optique des orthographe approchées, Montésinos-Gelet et Morin (2006) soutiennent qu'elles ne partagent pas la conception universaliste des différents modèles développementaux par étapes de Frith (1985), Bear et Templeton (1998) et de Gentry (2000). Sachant que la présente recherche n'a pas pour finalité de recenser avec exhaustivité les différents modèles, il appert essentiel de souligner que bien qu'ils aient servi d'assises à l'élaboration d'approches pédagogiques favorisant le développement de l'orthographe, ces modèles théoriques ont été critiqués et remis en question (David, 2003b; Bosse, Martinet, Tainturier et Valdois, 1999). En effet, le paradigme

des sciences de la cognition, qui conçoit ces modèles en étapes, a démontré leurs limites puisque l'apprentissage de l'écriture tient compte d'une panoplie de procédures plutôt que d'une démarche unique. David (2003b) précise que l'acquisition de l'orthographe ne peut se réduire à une activité cérébrale d'enregistrement de données extraites de l'environnement. Les enfants ne se contentent pas de concevoir des formes écrites. Ils procèdent par résolution de problèmes et les tentatives d'écriture des jeunes enfants sont le fruit d'une réflexion intellectuelle. Ils interrogent l'écrit et le soumettent à des hypothèses. Partant de la représentation du français écrit comme plurisystème (Catach, 1995), les auteures Montésinos-Gelet et Morin (2006) favorisent dès lors, une conception renouvelée plutôt multidimensionnelle et concomitante d'une multitude de stratégies mises en œuvre par le jeune scripteur (Cussac-Pomel *et al.*, 2009). Comme Besse et l'ACLE (2000), Montésinos-Gelet (2007) parle de préoccupations qui ne sont pas franchies de façon chronologique et deviennent alors le moteur de l'apprentissage. L'idée est que le scripteur en développement coordonne différentes préoccupations : visuographique, phonographique et orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Ainsi, les préoccupations visuographiques orientent l'attention du jeune scripteur vers l'aspect visuel des traces qu'il produit soit : le choix et l'orientation des lettres et la direction de l'écriture gauche-droite, l'orientation du haut vers le bas et la taille moyenne des caractères qui diminuent sensiblement entre le début et la fin de l'année. Contrairement à Besse, Montésinos-Gelet (2007) distingue les préoccupations sémiographiques des préoccupations visuographiques en les associant aux préoccupations lexicales. Elle soutient que, très tôt, l'enfant prend conscience que l'écrit véhicule un sens et essaie de faire le lien entre la trace écrite et le sens. Les préoccupations sémiographiques se manifestent lorsque l'enfant choisit de produire des traces différentes pour des mots différents. Cette phase se réalise même si son répertoire est limité avant l'enseignement systématique de l'écrit. Les préoccupations phonographiques, quant à elles, traduisent la compréhension du principe alphabétique par le jeune enfant. C'est à ce moment qu'il établit des liens entre l'oral et l'écrit. En revanche, pour développer une compétence à l'écrit, l'enfant doit témoigner de préoccupations orthographiques. En effet, comme il est exposé à différents contextes d'écriture, il va chercher à attribuer des sens aux unités graphiques et essayer de comprendre les régularités et les irrégularités, ce qui lui permettra d'enrichir ses connaissances du langage écrit.

2.6 L'origine des orthographes approchées

À la base, les orthographes approchées étaient utilisées à des fins d'évaluation dans le domaine de la recherche. Elles servaient d'outils pour les chercheurs afin d'apprécier les préoccupations des jeunes scripteurs ainsi que leurs connaissances et leur compréhension du système écrit. Mais, le recours aux orthographes approchées est présent aussi dans la pratique enseignante (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009). Du côté anglo-saxon (Chomsky, 1975; 1979; Read, 1971) et, du côté espagnol, par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), ce concept fait référence à l'idée que les enfants se font du système d'écriture et de révéler cette présence d'une compétence à écrire avant l'enseignement formel en classe. Partant de cette découverte de Chomsky (1979) et Read (1971) sur les orthographes inventées des enfants, des chercheurs ont abordé l'étude des orthographes approchées. Cependant, le mérite principal revient à Émilie Ferreiro et à ses collaboratrices (Ferreiro, 2000 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Ferreiro et Teberosky, 1983). Ainsi, dans la tradition francophone et suivant la procédure de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), les auteurs Cussac-Pomel, *et al.* (2005), David (2003a) ainsi que Besse et l'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture – Besse et ACLE (2000) ont poursuivi leurs recherches dans la même lignée des travaux inspirés du courant de « invented spelling » pour témoigner de la possibilité de réaliser des situations d'écriture, dans un contexte de problèmes de langage écrit à résoudre. Il s'agit en réalité de multiplier les occasions d'écrire et d'encourager les enfants à écrire selon leurs propres représentations du système alphabétique français. Ferreiro (2001), qui a vu tout l'intérêt d'un regard positif sur les idées élaborées par les enfants pour se familiariser avec l'écrit, souligne que l'enfant, qui grandit dans un milieu où l'écriture est omniprésente, va forcément accorder un intérêt à l'écrit plus que celui qui y a moins ou pas accès. Elle ajoute que la maîtrise de l'orthographe ne peut être réduite à une simple transmission de savoirs; c'est un processus progressif où l'enfant s'engage de manière active et réflexive. Par ailleurs, les appellations employées par ces auteurs ont varié comme suit : « les écritures inventées », « les écritures provisoires » (Bégin, Giasson et Saint-Laurent, 2005) « les orthographes inventées » (Bousquet *et al.*, 1999) et finalement, « orthographes approchées » (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.7 L'état des recherches sur les orthographes approchées

Montésinos-Gelet et Morin (2006) et Charron (2006) précisent que les études menées dans le cadre des orthographes approchées étaient orientées davantage vers une perspective développementale que pédagogique et que ce problème demande à être documenté. En effet, l'application des orthographes approchées, qui exige une volonté de la part de tous les acteurs de l'éducation, est fort connue de nos jours, mais ceci ne signifie pas pour autant qu'elle soit bien connue par les enseignants (Charron, 2006; Charron et Fortin-Clément, 2011). Ainsi, suite à la revue de la littérature effectuée en lien avec les orthographes approchées, il en est ressorti que certaines études se sont penchées sur les effets des orthographes approchées sur l'apprentissage de l'écrit des élèves, en comparaison avec les pratiques traditionnelles (Clarke, 1988 ; Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Nicholson, 1996; Saulnier-Beaupré, 2006). D'autres études ont abordé les orthographes approchées en termes de perceptions par rapport à ces pratiques (Rivaldo, 1994) et enfin, des recherches ont permis de développer la démarche des orthographes approchées dans un contexte de pratiques pédagogiques (Besse et l'ACLE, 2000 ; Charron, 2006 ; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009). En effet, l'application des orthographes approchées, qui exige une volonté de la part de tous les acteurs de l'éducation, est fort connue de nos jours, mais ceci ne signifie pas pour autant qu'elle soit bien connue dans le milieu scolaire (Charron, 2006; Charron et Fortin-Clément, 2011). Donc, compte tenu des nombreux constats établis tout au long de cette recension des écrits scientifiques, il apparaît pertinent et utile d'orienter cette étude au regard de la description des pratiques enseignantes en orthographes approchées, une pratique pédagogique qui suscite des formules innovantes permettant de répondre aux besoins des jeunes scripteurs.

À cet effet, Clarke (1988) a réalisé une étude comparative entre les pratiques des orthographes approchées et les pratiques enseignantes traditionnelles dans des écoles situées en Ontario. Cette étude avait pour visée d'évaluer les effets de ces deux approches sur les habiletés en lecture, en écriture et en orthographe des élèves de première année. Des sessions d'écriture de 80 à 100 minutes ont été planifiées selon la démarche pédagogique des orthographes approchées et selon l'apprentissage conventionnel de l'orthographe. Pour ce

faire, quatre groupes d'élèves ont pris part à cette recherche. L'auteure indique que les élèves qui étaient encouragés à recourir aux orthographes approchées produisaient des textes plus longs, en variant les mots, comparativement à ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel. Par contre, les productions écrites des élèves qui ont reçu un enseignement d'approche traditionnelle contenaient plus de mots écrits correctement, ce qui signifie qu'ils répondaient mieux à la forme orthographique normée. Toutefois, les résultats des élèves faisant partie des groupes pour lesquels les orthographes approchées étaient réalisées étaient supérieurs dans les tâches reliées à l'orthographe. L'auteure précise que les élèves qui apprenaient par la méthode des orthographes approchées étaient en mesure d'écrire seuls dès les premiers mois de l'année.

La recherche anglophone de Rivaldo (1994) avait pour objectif de comprendre la perception des enseignants sur les pratiques des orthographes approchées. À cet effet, les quinze enseignants du préscolaire (N=5) et de la première année du primaire (N= 10) qui ont participé à cette étude ont répondu aux questions axées sur trois aspects : 1) les perceptions des enseignants des orthographes approchées et l'importance de la conscience phonémique dans le processus développemental des orthographes approchées, 2) l'environnement et les attitudes au sujet de l'orthographe dans la classe et 3) les activités pour soutenir et intégrer les orthographes approchées. Les résultats montrent que les enseignants croient que les orthographes approchées favorisent le développement orthographique chez les élèves. En parallèle, ils estiment qu'il est important de créer un environnement où les apprentis scripteurs seraient soutenus, d'où l'intérêt de réaliser les pratiques des orthographes approchées en classe.

La recherche de Nicholson (1996) avait pour visée de mesurer les effets des orthographes approchées sur la longueur des textes et sur l'élaboration des idées chez les élèves de deuxième année primaire. Deux classes ont pris part à cette étude. Ainsi, dans la classe expérimentale, les élèves, au nombre de 16, apprennent à écrire par le biais d'une méthode globale par laquelle les élèves étaient encouragés à intégrer les orthographes approchées. Dans le groupe contrôle, 16 élèves apprennent à écrire selon la pratique habituelle des enseignants soit : la méthode traditionnelle où l'orthographe normée est fortement

encouragée. Une séance d'écriture d'environ 15 minutes est proposée à tous les élèves qui étaient invités à écrire sur leurs vacances d'hiver, sachant qu'ils ont tous reçu une même liste de mots de vocabulaire. Les observations réalisées font ressortir que les élèves du groupe expérimental étaient beaucoup plus détendus et plus disposés à prendre des risques lors de la production écrite de nouveaux mots. Les élèves qui recouraient aux orthographes approchées ne voyaient aucune contrainte imposée par les conventions orthographiques dans le contexte d'écriture. Plus encore, ils élaboraient des idées variées et riches plus facilement que les élèves du groupe témoin qui était plutôt préoccupé par l'orthographe normée.

Dans la même perspective, la recherche exploratoire de Brasacchio, Kuhn et Martin (2001) a tenté d'évaluer l'effet de la pratique des orthographes approchées sur le développement de l'orthographe normée. Trois classes de première année ont participé à cette étude, dont deux situées dans les districts scolaires de banlieue et une dans un district scolaire rural. La taille des classes était de 15 à 25 élèves, et les enfants étaient âgés de 6 et 7 ans. Dans les classes participantes, les enseignantes ont chacune mis en œuvre deux leçons selon deux différentes stratégies : dans la première, les élèves sont vivement encouragés à utiliser les orthographes approchées et dans la seconde l'enseignement traditionnel est privilégié. Au cours de ces contextes d'écriture, les enseignantes, qui sont elles-mêmes, les chercheuses ont observé les techniques d'orthographe des enfants et leur ont demandé de parler des stratégies qu'ils ont utilisées pour orthographier les mots. Elles ont analysé les échantillons des productions écrites et chaque enseignante a compté le nombre de mots écrits ainsi que le nombre de mots correctement orthographiés. Les résultats révèlent que le recours à la pratique des orthographes approchées n'a pas d'effet vraiment significatif sur les habiletés à orthographier les mots de manière correcte. En contrepartie, l'aspect intéressant de ces résultats réside dans l'impact positif de cette pratique sur l'expression des élèves. En fait, les scripteurs utilisent plus de mots dans la perspective des orthographes approchées. Les principales limites de cette recherche sont liées en premier lieu : à la courte durée de l'expérimentation qui a dû réduire les effets réels de la recherche. En second lieu, les enseignantes étant elles-mêmes des chercheuses, leur objectivité pourrait être mise en cause.

En 2005, une étude longitudinale est menée par Bégin et ses collaborateurs auprès de 223 élèves. Cette étude a pour visées de : 1) décrire les orthographes approchées chez les élèves québécois au début de la première année; 2) préciser le lien entre les écritures produites par le recours aux orthographes approchées et la conscience phonologique des élèves; 3) préciser le lien entre les productions de ces écritures et le rendement des élèves en orthographe lexicale. Pour réaliser cette étude, une cohorte d'élèves québécois francophones a été suivie sur une période de quatre ans, soit de la première à la quatrième année du primaire. L'expérimentation s'est déroulée en administrant une épreuve de conscience phonologique et une épreuve d'écriture en orthographes approchées aux élèves en première année. Une épreuve collective d'écriture a été également administrée à l'ensemble des élèves à la fin de chaque année scolaire. Cette épreuve consiste en une page contenant les illustrations de cinq animaux, soit une girafe, une abeille, un escargot, un hibou et un éléphant. L'expérimentatrice identifie à l'oral le nom des animaux avec les enfants. Elle leur demande ensuite d'écrire le nom de chaque animal selon leur façon d'écrire. Pour l'évaluation, une échelle qui s'inspire de celle élaborée par Blachman et Tangel (1992) est utilisée et pour ce faire le nombre de points est accordé selon le nombre de phonèmes qui sont représentés. Pour l'épreuve de la conscience phonologique, elle vise à évaluer la capacité des élèves à catégoriser le phonème initial des mots. Elle est constituée d'un carnet de 13 pages illustrées dont les trois premières sont des items d'essais. Pour chaque item, l'élève doit repérer, parmi quatre images, un mot qui ne commence pas par le même phonème que les trois autres mots : par exemple, les mots château, chemise, chien et maison sont présentés et l'élève doit déterminer l'intrus parmi ces mots. Les élèves ont eu à écrire également un texte correspondant à des genres différents : descriptif pour la première année, expressif pour la deuxième année, injonctif pour la troisième année et argumentatif pour la quatrième année. L'évaluation concernait l'intention d'écriture, l'organisation des idées, la construction des phrases, la ponctuation, le vocabulaire, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la calligraphie. Seule la mesure en orthographe lexicale a été prise en compte dans cette étude. L'ensemble des résultats révèle que la majorité des élèves québécois commencent leur première année en manifestant une capacité à faire des relations entre l'oral et l'écrit et que le statut socio-économique des élèves n'a pas un effet significatif sur leurs scores en écritures. De plus, la capacité des enfants francophones à manipuler les phonèmes de leur langue est

hautement liée à leur niveau d'orthographe approchées. Pour le dernier objectif de la recherche qui est l'habileté à produire des orthographe approchées au cours de la première année, celle-ci contribue au rendement en orthographe lexicale, mais faiblement.

Dans le même ordre de préoccupations, Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont réalisé une étude dans laquelle ont participé 145 élèves âgés de 5 ans, répartis sur quatre groupes. L'objectif principal était d'évaluer l'impact des pratiques d'éveil à l'écrit sur les habiletés en écriture d'élèves du préscolaire. Les élèves de trois groupes ont été entraînés à la pratique des orthographe approchées. Le quatrième groupe a servi de groupe témoin dans lequel les enfants étaient invités à dessiner. Dans le but d'évaluer les effets de ces pratiques sur le langage écrit et plus particulièrement sur l'orthographe, les auteurs ont procédé à une comparaison entre trois groupes adoptant différentes approches. Dans le premier groupe, les élèves recouraient à la pratique de copie de mots. Dans le deuxième groupe expérimental, la pratique des orthographe approchées est favorisée, mais sans qu'il y ait nécessairement une rétroaction sur la norme. Le troisième groupe d'élèves était encouragé à travailler suivant la pratique d'orthographe approchées avec un retour sur l'orthographe conventionnelle. Pour leur part, les enfants du quatrième groupe qui a servi de groupe témoin étaient invités à dessiner. Cette étude a conduit à l'émergence de résultats significatifs. Ainsi, il en ressort que les élèves ayant reçu un enseignement basé sur la pratique d'orthographe approchées, suivie du retour sur l'orthographe conventionnelle, ont obtenu des résultats supérieurs dans le contexte de l'écriture et dans toutes les composantes qui y sont reliées. Les auteurs soulignent l'impact positif sur le développement orthographique des jeunes scripteurs. Les résultats de cette recherche montrent cependant que ni la démarche des orthographe approchées de façon isolée ni la copie de mots seule ne donnent de meilleurs résultats que la tâche du dessin. On comprend bien qu'il est essentiel d'agencer la pratique des orthographe approchées avec un retour sur la norme orthographique. La recherche menée par Rieben et ses collègues (2005) a abouti aux conclusions similaires à celle de Clarke (1988) concernant l'impact positif sur la compétence orthographique des élèves.

Besse et l'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture (2000) se sont penchés sur les pratiques en orthographe approchées appliquées par

des enseignants de moyenne et de grande section de maternelle. Certains enseignants, qui adoptaient cette approche en classe, se sont exprimés sur leur expérience. Ils réalisaient cette démarche à travers des tâches qu'ils sélectionnaient eux-mêmes, dans une liberté totale quant à la fréquence de leur réalisation dans la semaine. Besse et l'ACLE (2000) ont recueilli les pratiques déclarées des enseignants et ont également effectué des séances d'observations en classe. Les auteurs ont montré que les orthographe approchées suscitaient des situations d'écriture diverses et que le rôle des enseignants était de placer les enfants dans des conditions qui favorisaient leur curiosité et à les inviter à verbaliser leurs stratégies, à les encourager à tenter leurs hypothèses d'écriture et à les valider. Cependant, les auteurs n'ont pas abordé les conditions de la mise en œuvre de cette démarche et se sont contentés de rapporter des descriptions.

Dans le cadre de la prévention de l'échec scolaire en lecture et en écriture par l'élaboration de pratiques innovantes, Montésinos-Gelet et Morin (2001; 2003; 2005) ont conduit trois recherches en France et au Québec auprès des enfants de classes de maternelle. Le premier projet de recherche est mené en France par (Montésinos-Gelet et Morin, 2001) auprès de 35 élèves de la maternelle. L'objectif est d'examiner l'impact des interactions sociales entre les enfants sur l'appropriation de l'écrit. Pour ce faire, une situation de production d'orthographe approchées est élaborée en formant des groupes de trois enfants. Les auteures ont comparé les niveaux d'extraction phonologique des enfants avant et après l'intervention, en comparant le groupe expérimental formé en triades et le groupe contrôle, où le travail d'équipe n'a pas eu lieu. Cette étude a montré qu'avant l'intervention, les résultats étaient similaires pour les deux groupes. Après l'intervention, les résultats indiquent que la moyenne du groupe expérimental est nettement supérieure à celle du groupe témoin en ce qui concerne l'orthographe. En effet, les productions écrites étaient proches de la production normée et ceci révèle que le recours au travail coopératif a un effet positif sur les productions écrites.

Dans la seconde recherche, l'expérimentation a été conduite au Québec auprès de 20 enfants de la maternelle qui étaient répartis en deux groupes. Le premier a bénéficié d'une situation de production d'orthographe approchées en plaçant les enfants en triade et dans le second groupe, le travail était individuel. Dans ces études, Montésinos-Gelet et Morin (2005) ainsi

que Montésinos-Gelet et Morin (2003) ont tenté de comparer le niveau d'extraction phonologique (capacité d'un enfant à isoler les phonèmes de la langue orale pour ensuite les transcrire à l'écrit) des enfants avant et après l'intervention. Les résultats indiquent que les douze élèves, qui ont reçu un enseignement des orthographe approchées dans un contexte de triade, ont d'abord effectué des essais de production écrite individuellement puis les ont travaillées en groupe de trois. Avant l'intervention, la moyenne des scores des élèves qui ont bénéficié du travail en triade et celle du groupe contrôle étaient équivalentes. En revanche, après l'intervention, la moyenne du groupe expérimental était supérieure à celle des élèves du groupe témoin. Ceci confirme que les interactions entre les enfants, dans la perspective de l'écriture en petits groupes de triades, conduisent à des résultats meilleurs que lorsque ces derniers écrivent individuellement. Les auteures soulignent de ce fait l'impact positif des interactions sur le progrès des élèves en orthographe.

Ce qui rend également la démarche des orthographe approchées encore plus intéressante est que les deux recherches menées en France et au Québec, deux contextes francophones différents, par Montésinos-Gelet et Morin (2003; 2005) font des constats similaires. En effet, les auteures évoquent la pertinence de placer les enfants en situation de discussions, d'échanges, d'argumentation et de réflexion sur le langage écrit afin d'assurer un meilleur transfert des apprentissages. En plus, elles ajoutent aux connaissances scientifiques l'importance d'intégrer la rétroaction sur la norme orthographique qui n'a pas été fournie aux élèves du groupe expérimental (Rieben *et al.*, 2005). Toutefois, elles reconnaissent qu'une des limites de leurs recherches est liée au nombre restreint d'élèves participant aux études et au contexte des interventions qui n'était pas celui d'une classe. C'est ainsi qu'elles ont voulu réaliser une recherche plus vaste, qui comprend toutes les phases des orthographe approchées dans le milieu naturel d'une classe. Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont analysé des situations liées à la pratique et aux modes de fonctionnement des élèves pour aboutir à un retour réflexif sur cette pratique. Cette recherche collaborative entre les chercheuses et les praticiennes avait pour objectif de réfléchir sur la pratique enseignante qui consiste à s'interroger sur l'influence des interactions sociales entre pairs au sujet de l'appropriation de l'écrit chez les enfants de la maternelle. Pour mener à bon escient cette étude, des rencontres régulières ont eu lieu entre les chercheuses et les praticiennes. Ainsi,

huit enseignantes ont collaboré à ce projet. De plus, trois conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire se sont chargées du suivi. Afin d'élaborer des situations novatrices de production d'orthographe approchées, chaque mois, les chercheuses et les praticiennes se rencontrent pour travailler en collaboration. Parmi ces enseignantes, cinq, engagées dans une démarche d'appropriation des orthographe approchées, ont procédé à une expérimentation de situations de production d'orthographe approchées dans leur classe en plaçant les élèves en groupes de trois. Les classes de trois autres enseignantes ont servi de groupe témoin et ont joint l'équipe de recherche vers la fin du projet. Le journal de bord, comme instrument de recherche, a servi pour consigner les situations que les enseignantes ont proposées et pour conserver les traces de ces pratiques. Les auteures affirment qu'un accompagnement est indispensable pour favoriser et soutenir ces pratiques qui viennent modifier en profondeur les représentations des praticiennes sur le développement des compétences en français écrit.

Du côté des élèves, un échantillon de 126 enfants a participé à la recherche. L'équipe de chercheuses et trois conseillères pédagogiques ont rencontré les cinq enseignantes du groupe expérimental environ une fois par mois pour effectuer une analyse réflexive sur l'évolution du projet. Pour ce qui est de l'évaluation, les élèves des groupes expérimentaux et témoins ont été soumis à des épreuves : une portant sur une dictée de mots et une autre sur la conscience phonologique. Une dictée de six mots et d'une phrase est proposée aux élèves et, par la suite, les productions écrites sont évaluées avant et après l'intervention. Afin d'analyser les gestes graphiques de l'enfant et ses temps de production, celle-ci est enregistrée sur support informatique pour analyser la proximité de la production avec la norme phonogrammique et orthographique. En ce qui concerne les résultats, des points positifs ressortent de cette intervention. D'abord, les élèves des classes expérimentales ont démontré une plus nette progression dans l'extraction des phonèmes que ceux des classes témoins dans l'épreuve de dictée de mots. Ils combinent plus de syllabes et emploient plus de phonogrammes. Ils obtiennent également des résultats supérieurs dans les tâches de conscience phonologique. En somme, les élèves des groupes expérimentaux font preuve d'une grande préoccupation à l'égard de la norme orthographique à la fin de la maternelle (38 % par rapport à 7 %). L'équipe considère que l'expérience est fructueuse pour les enseignantes qui ont saisi l'importance de laisser libre cours à la pensée de l'enfant et à ses

représentations en valorisant ses tentatives d'écriture sur un terrain d'interactions. Une des intervenantes, qui a participé à cette étude, a exprimé son point de vue sur cette avenue de recherche qui vise l'émergence de l'écrit en adoptant des pratiques diversifiées. Selon cette conseillère pédagogique, la démarche des orthographe approchées permet d'ouvrir une voie pour travailler au rythme de l'enfant. Cette recherche collaborative a permis aux enseignantes de découvrir un nouveau rapport à l'élève et aux apprentissages. En effet, pour que les praticiennes du primaire jouent leurs pleins rôles, elles doivent absolument négocier un rapport de collaboration en faisant preuve d'entraide et de complémentarité.

De son côté, Charron (2006) a réalisé une étude sur les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves de maternelle. Pour sa recherche, l'auteure s'est intéressée à la pratique des enseignantes faisant partie des groupes expérimentaux de l'étude de Montésinos-Gelet et Morin (2006). Cinq enseignantes œuvrant à la maternelle ont participé au projet de Charron (2006). Les enseignantes de ces classes ont développé diverses pratiques d'orthographe approchées tout au long de l'année scolaire. L'étude vise à mesurer les effets de ces pratiques sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves, suivant quatre principaux critères : l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphitique et la conventionalité phonogrammique. L'impact des orthographe approchées sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves s'est avéré positif. En effet, tous les élèves ont progressé dans la majorité des critères entre le pré-test et le post-test. Les résultats de l'étude de Charron (2006) ont été comparés à ceux obtenus par Morin (2002) lors d'une étude sur la dimension phonogrammique auprès d'élèves du préscolaire. Ceux-ci ont été soumis à la même épreuve d'orthographe approchées à la fin de l'année scolaire, mais, contrairement aux élèves impliqués dans l'étude de Charron (2006), ils n'ont pas suivi d'entraînement aux orthographe approchées. Les élèves de l'étude de Charron (2006) ont obtenu des résultats supérieurs pour la majorité des critères comparativement à ceux de l'étude de Morin (2002). Les résultats font ressortir les effets positifs des pratiques d'orthographe approchées en maternelle sur la compréhension du principe alphabétique en écriture. Charron (2006) a élaboré une démarche didactique permettant d'orienter les

pratiques d'orthographe approchées en classe à partir de l'analyse des pratiques réalisées par les enseignantes du préscolaire participant à la recherche.

Saulnier-Beaupré (2006) a conduit une recherche auprès des élèves allophones de la première année du primaire. L'objectif était de vérifier si la pratique des orthographe approchées améliorait les performances des élèves en écriture comparativement aux élèves qui suivaient un enseignement traditionnel de l'orthographe. Les 37 élèves d'un milieu socio-économique faible doivent effectuer une dictée de 11 mots sans modèle référentiel. Les résultats mettent en évidence que les élèves qui pratiquaient les orthographe approchées ont amélioré leur orthographe de 15,3 % au niveau conventionnel comparativement à une progression de 4,9 % pour les élèves du groupe contrôle. De plus, les élèves étudiant les mots selon la pratique des orthographe approchées ont davantage développé leurs préoccupations relatives à la norme orthographique et au principe alphabétique que les élèves du groupe contrôle.

Une autre recherche qui s'inscrit dans le domaine d'études centrées sur le développement orthographique est celle de Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009). Les objectifs de cette recherche étaient de décrire et de catégoriser les pratiques déclarées en orthographe approchées, chez des enseignantes du préscolaire. Bien entendu, il s'agit de pratiques déclarées et non nécessairement observées. Cinq enseignantes de la maternelle, dont les écoles se situent dans des milieux socio-économiques faibles ou moyens de la Montérégie ont participé à cette étude; elles ont reçu une formation préalable. La sélection de l'échantillon s'est faite, plus particulièrement, dans ces écoles en raison de leur engagement dans la problématique de l'éveil à l'écrit depuis de nombreuses années. Pour les besoins de la recherche, les enseignantes ont suivi, une fois par mois, une formation en orthographe approchées dirigée par une chercheuse qui se chargeait de leur fournir les moyens qui favorisent les situations d'écriture à la maternelle et de mieux analyser les productions écrites des enfants. Puis, elles ont créé leur propre style de pratiques en orthographe approchées à partir des connaissances développées lors de ces formations. Sachant que la recherche était collaborative, les enseignantes étaient libres de fixer la fréquence des situations d'écriture dans la semaine, ainsi que la durée de chacune d'elles. Cette recherche s'est échelonnée sur 25 semaines afin de recueillir les données pertinentes à la description des pratiques déclarées.

L'entretien semi-dirigé et l'entretien téléphonique hebdomadaire ont été privilégiés pour faciliter le déroulement de la collecte des données. Un protocole d'entretien qui comprenait un canevas destiné à la compilation des pratiques en orthographe approchées et un référentiel présentant plusieurs objectifs ont été mis en place. Pour chaque séance, les enseignantes devaient décrire la mise en contexte, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages. De plus, elles complétaient leur description en fournissant des informations sur la gestion du temps, la fréquence par semaine, le type de regroupements (individuel, en petites équipes et collectif) et sur les objectifs éducatifs visés. La grille de catégorisation a été élaborée à partir de l'étude des différentes pratiques déclarées recueillies lors des entretiens téléphoniques.

Les résultats montrent que toutes les enseignantes réalisaient leurs pratiques en orthographe approchées de la même manière. Les auteures précisent qu'elles ont pu dégager une démarche didactique des orthographe approchées et l'utiliser en guise de grille de catégorisation des pratiques déclarées des enseignantes. Cette description a permis d'observer que les enseignantes ont inséré les situations d'écriture en orthographe approchées dans des pratiques qu'elles réalisaient déjà en classe. Certaines enseignantes ont modifié leur message habituel du matin en ajoutant un mot-mystère que les enfants devaient trouver selon le contexte de la phrase, pour ensuite tenter de l'écrire. En parallèle, la catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées permet d'observer que les enseignantes réalisent les mêmes actions pour certaines phases, tandis qu'elles empruntent des voies différentes pour d'autres. L'analyse des résultats montre que ces pratiques peuvent être exploitées de différentes façons, en variant le contexte de la situation d'écriture et le regroupement de travail. La gestion du temps, la fréquence durant la semaine et les objectifs éducatifs visés sont des variables à prendre en considération, lors de la mise en place d'une telle approche. Toutefois, les auteures reconnaissent qu'une des limites de leur recherche est d'avoir retenu les pratiques déclarées et non réelles de seulement cinq enseignantes. L'article se termine par la pertinence d'observer des enseignants en classe et d'élargir l'échantillon à plus de cinq enseignantes.

Compte tenu, des nombreux constats établis tout au long de cette recension des écrits scientifiques, la pratique des orthographes approchées, une pratique pédagogique qui comprend des formules innovantes, pourrait se réaliser de façon individuelle, en petites équipes ou en groupe. Par ailleurs, cette approche suscite encore des interrogations quant à la nature des mots de vocabulaire enseignés, aux méthodes et au transfert des connaissances.

2.8 La synthèse des recherches sur le sujet

Les études qui ont traité des orthographes approchées dans un contexte d'orientations didactiques (Besse et l'ACLE, 2000 ; Brassacchio *et al.*, 2001; Clarke, 1988 ; Nicholson, 1996 ; Rieben *et al.*, 2005) mettent en exergue que ces pratiques sont influentes dans le progrès orthographique des élèves. De plus, la description des pratiques déclarées des orthographes approchées montre qu'il est essentiel de placer l'élève dans des conditions qui suscitent sa curiosité et favorisent sa réflexion sur la langue en partageant ses stratégies d'apprentissage avec ses pairs et avec l'enseignante (Charron *et al.*, 2009). Il en ressort que la démarche des orthographes approchées est liée au développement des connaissances en orthographe lexicale et que le jeune scripteur semble s'intéresser très tôt à l'apprentissage du langage écrit afin d'en saisir le fonctionnement (Bégin *et al.*, 2005; Charron *et al.*, 2009). Il est important de l'encourager et de le guider dans le travail d'assimilation de base de l'orthographe (Bousquet *et al.*, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Pour ce faire, l'apprentissage doit être basé sur la participation active de l'enfant à la résolution de problèmes et à la pensée critique au regard de la tâche qu'il réalise (Allal *et al.*, 2001). Ainsi, les situations d'écriture sont considérées comme des problèmes langagiers à résoudre où les hypothèses émises par les enfants et les échanges entre les pairs à propos de leurs stratégies d'écriture vont leur permettre de nourrir leur réflexion et d'accéder à une panoplie d'expériences et de connaissances, et ce, pendant toute leur scolarité (Allal *et al.*, 2001).

Cette démarche didactique vise à répondre aux besoins des élèves où chacun a la chance de prendre le risque d'écrire selon les représentations qu'il se fait de la langue écrite (Charron, 2006). Suivant les principes de cette pratique, l'enfant cherche, dès son jeune âge, à

comprendre de quelle façon s'approprier l'écrit et comment est organisé le système orthographique. En effet, ceci le conduit à avoir ses propres représentations relatives à la structure de l'écrit et ces représentations demeurent des approximations de la norme (Allal *et al.*, 2001). Enfin, il arrivera à mieux comprendre le code orthographique et à améliorer son écriture en émettant des hypothèses sur l'orthographe des mots avec l'aide de ses amis et de l'enseignante (Montésinos-Gelet et Morin 2006). Partant de là, l'écart à la norme est perçu comme un moment de l'évolution où le scripteur novice est encouragé en valorisant ce qu'il construit, grâce aux demandes de l'adulte (Boudreau *et al.*, 2012; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En réalité, il ne suffit pas d'inviter l'enfant à écrire pour qu'il écrive, il est indispensable à travers cette approche qu'il exprime les stratégies qu'il a entreprises pour réaliser cette tâche. En un mot, les principes des orthographe approchées sont : 1) favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication, se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite, 2) adopter un autre rapport à l'erreur, 3) encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite, 4) susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées pour parvenir à écrire (Boudreau *et al.*, 2012). Un autre aspect important qui caractérise les orthographe approchées tient au fait qu'elles comprennent un retour à la norme en fin d'activité (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.9 La mise en œuvre de la démarche des orthographe approchées

À partir des travaux réalisés dans le cadre des orthographe approchées, Charron (2006) a dégagé une démarche didactique qui soutient cette pratique et qui suit l'orientation générale d'apprentissage soit : la préparation, la réalisation et l'intégration. Cette démarche s'adapte au rythme de chaque élève et sert de référence pour les enseignants qui souhaiteraient l'appliquer en classe. De façon générale, l'enseignante doit l'aborder par des séances de modélisation pour que l'élève s'en approprie le fonctionnement et pour qu'il soit en mesure de réaliser les activités. La modélisation permet ainsi d'orienter les élèves dans leur cheminement d'appropriation de la pratique des orthographe approchées (Charron, 2006).

2.9.1 La préparation

Cette phase comprend la mise en contexte et les consignes de départ à mettre en place avant de commencer à réaliser les orthographe approchées. Cette phase est importante dans le sens où elle requiert un choix d'un contexte d'écriture qui doit piquer la curiosité de l'élève (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Tel que préconisé par le nouveau curriculum, le programme éducatif québécois recommande aux enseignants d'utiliser des stratégies pédagogiques qui offrent l'occasion aux enfants de découvrir que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance (MEQ, 2001). L'enseignant peut offrir un éventail de contextes d'écriture tout en respectant l'intérêt et le rythme de chaque enfant. À titre d'exemple, l'enseignant peut demander aux élèves d'écrire le titre d'un album de littérature jeunesse ou bien même le nom d'un personnage qu'ils apprécient ou alors les élèves eux-mêmes peuvent faire le choix d'une situation d'écriture (Montésinos-Gelet et Saunier-Beaupré, 2008). Le but de cette étape est lié au fait de soutenir la motivation et l'intérêt des élèves tout au long du processus de l'apprentissage. À ce stade précis, l'enseignant s'engage à informer les élèves du déroulement de la situation d'écriture. En outre, il précise que le résultat final de la production écrite n'est pas le seul élément à considérer, mais qu'une grande importance est accordée aux stratégies mises en œuvre par ces derniers, afin de se rapprocher le plus possible de la norme dans leurs tentatives d'écriture. Lors de cette étape, l'enseignant présente la stratégie, son utilité, les moments propices à l'utilisation de cette stratégie et comment l'utiliser correctement. Les enfants peuvent travailler individuellement, collectivement ou être regroupés en dyade ou en triade. L'enseignant peut intervenir en tenant compte des forces et des faiblesses des élèves pour déterminer le jumelage. Montésinos-Gelet et Morin (2006) soulignent que chacune des formules a ses avantages. Une recherche (Mayer Gadinger, 2007), qui s'est penchée sur le travail entre les pairs, suggère que celui-ci peut être bénéfique autant au niveau du développement social que cognitif. Les élèves sont capables d'apporter l'aide adéquate à leurs camarades, en utilisant les mêmes techniques que les adultes. Enfin, certaines de ces études montrent également que, tout comme les adultes, les élèves ont été capables d'ajuster leur aide aux besoins de leurs partenaires, dans un contexte de modélisation (Lavoie *et al.*, 2011). Ainsi, le travail de groupe influe sur l'atmosphère de la classe et favorise un terrain

d'échanges et d'interactions où les élèves découvrent leurs points communs. En outre, le partage d'idées et la justification des choix verbalisés les amènent ultimement à dépasser leurs conceptions. Le travail individuel, quant à lui, fait vivre des conflits cognitifs que l'enseignant peut observer et par la suite, déterminer les préoccupations du jeune scripteur. Ces façons de travailler sont utilisées pour accomplir des tâches spécifiques à partir des consignes que l'enseignant donne. Ainsi, en tant que guide dans les expériences que vivent les élèves et dans leurs capacités métacognitives, il doit s'assurer d'énoncer clairement le cheminement d'une telle méthode de travail (Lavoie *et al.*, 2011; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.9.2 La réalisation

Il s'agit de la période des tentatives d'écriture et des échanges de stratégies entre les membres des différentes équipes (dyades ou triades). Dans cette forme d'enseignement, les jeunes scripteurs sont appelés à chercher l'orthographe d'un mot, ou d'une phrase, à s'interroger et à communiquer leurs idées et leurs stratégies et cela favorise l'interaction qui nourrit leurs réflexions et enrichit leurs connaissances du système alphabétique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Pour sa part, l'enseignant est l'animateur qui incite les élèves à verbaliser leur démarche et recueille leurs propositions pour les inscrire sur le tableau. Il réagit aux hypothèses orthographiques proposées par les élèves et prend le temps de les soutenir, en travaillant les manipulations syntaxiques. En tant qu'accompagnateur, il peut questionner ses élèves sur leurs choix orthographiques « Qu'est-ce qui te fait penser que ce mot s'écrit ainsi ? Explique-moi comment tu as procédé pour écrire ce mot? », et ce, afin de verbaliser leurs démarches et d'accroître leur réflexion (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

2.9.3 L'intégration

Pendant la quatrième phase, un retour collectif est réalisé sur le mot ou la phrase écrite en rassemblant les stratégies et les idées de tous les élèves. La cinquième phase correspond au

dévoilement de la norme orthographique (Charron, 2006) et la validation de leurs propositions (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Une fois la situation d'écriture réalisée individuellement ou en petits groupes, l'enseignant établit une sorte de synthèse des idées échangées durant les tentatives d'écriture. Les enfants expliquent leurs choix et, en confrontant leurs hypothèses, ils peuvent dégager ce qui est construit. Il est recommandé de ne pas attendre trop longtemps pour effectuer le retour sur le mot pour que les enfants puissent se souvenir de leurs stratégies et que cette phase soit significative pour eux (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Avec l'aide de l'enseignant, les apprentis scripteurs vont vérifier s'ils se sont approchés de l'orthographe du mot en effectuant une recherche pour valider leurs propositions (Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Il est par ailleurs indispensable de fournir la rétroaction sur la norme orthographique; elle constitue un élément de motivation plutôt qu'un fardeau additionnel (Rieben *et al.*, 2005). Partant de là, ils vont s'assurer de la pertinence de leurs propositions d'écriture. Dans l'objectif de rendre les enfants actifs, tel que préconisé par la réforme, l'enseignant leur suggère de s'engager dans la quête de la norme dans un dictionnaire illustré, par le biais des affiches ou par internet et enfin, il inscrit sur le tableau la bonne orthographe, pour que les élèves puissent la comparer à leurs propositions initiales.

2.9.4 Le transfert

Le transfert des apprentissages, qui correspond à la 6^e phase de cette démarche, se déroule en deux temps. D'abord, l'enseignant se charge de conserver les traces écrites de la tâche réalisée par le biais des orthographe approchées, et ce, dans un carnet de bord de style *scrapbook* ou un portfolio. Ainsi, les élèves sont sollicités à répertorier les mots travaillés en classe. Dans un second temps, l'enseignant peut encourager ses élèves à réutiliser les mots écrits en orthographe approchées dans d'autres contextes d'écriture qui leur permettent de consolider leurs connaissances orthographiques.

Tableau 2.3
Les phases de la démarche des orthographes approchées (Charron, 2006)

Préparation	Phase 1 : Le contexte d'écriture Phase 2 : Les consignes de départ
Réalisation	Phase 3 : Les essais d'écriture et l'échange de stratégies
Intégration	Phase 4 : Retour en grand groupe sur le mot ou la phrase Phase 5 : Dévoilement de la norme orthographique
Transfert des apprentissages	Phase 6 : Conservation de la norme et utilisation ultérieure des mots

L'intérêt de la présente étude pour l'orthographe est motivé par le fait que la maîtrise du langage écrit est un enjeu majeur de la réussite scolaire (MEQ, 2001). En plus, l'efficacité des pratiques enseignantes dépend des dispositifs exploités et de la fréquence d'activités riches et complexes tels que la rétroaction, l'étayage, le modelage, l'articulation lecture-écriture et les orthographes approchées qui sont jugées avantageux pour le développement des compétences chez les élèves (Montésinos-Gelet, Morin et Nootens, 2011). Donc, afin de parvenir à comprendre les façons de faire au deuxième cycle du primaire, lors de l'application de la démarche des orthographes approchées, il est opportun de permettre à des enseignants qui l'appliquent de s'exprimer vis-à-vis de l'approche.

2.10 Les objectifs spécifiques de la recherche

Vu l'incidence que les réformes ont sur les pratiques pédagogiques, il apparaît utile de relier les notions de pratiques enseignantes au rôle de l'enseignant, dans le cadre conceptuel, puisqu'il s'agit de comprendre comment les passeurs de savoirs s'y prennent pour s'approprier les pratiques d'orthographes approchées. Quoiqu'il en soit, leur rôle demeure déterminant en ce qui a trait au choix des stratégies pédagogiques auxquelles ils auront recours. À la lumière de l'examen de la littérature scientifique sur les pratiques enseignantes en orthographes approchées, les recherches s'intéressant à cet objet ont porté davantage sur le préscolaire et le premier cycle du primaire, mais moins sur le deuxième cycle du primaire (Charron,

Montésinos-Gelet et Morin, 2009). La préoccupation majeure est donc de bien comprendre comment des enseignantes du 2^e cycle du primaire s'approprient cette pédagogie qui permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages et qui permet aux enseignants de prendre en compte les représentations lexicales des élèves. Ce projet de recherche s'intéresse aux pratiques déclarées et observées en orthographe approchées, en lien avec les compétences et savoirs essentiels du curriculum actuel. Cependant, comme le domaine de l'orthographe englobe des sous-domaines complexes, le champ de cette étude concerne l'appropriation de la démarche des orthographe, en lien avec des apprentissages en orthographe lexicale. L'enseignante qui participera à cette étude s'exprimera sur les conditions qui favorisent la pratique des orthographe approchées, dans le contexte scolaire actuel.

Afin de répondre à notre question de recherche : comment la démarche des orthographe approchées est-elle appliquée au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire? Trois objectifs spécifiques se dégagent comme suit :

1. Décrire les pratiques déclarées d'une enseignante du 2^e cycle du primaire en orthographe approchées.
2. Décrire les pratiques observées d'une enseignante du 2^e cycle du primaire en orthographe approchées.
3. Analyser ces pratiques au regard des principes et des phases de la démarche des orthographe approchées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les choix liés au devis de recherche, à la méthode de collecte de données et à l'analyse sont justifiés. L'échantillon retenu et les techniques de cueillette de données, puis la procédure pour l'analyse sont également exposés.

3.1 Le choix de l'approche méthodologique : l'étude de cas unique

De nos jours, il existe un engouement pour la recherche sur les pratiques enseignantes, dans lequel on reconnaît une place cruciale à la compréhension de l'objet de recherche. À cet égard, deux principaux aspects des pratiques enseignantes se distinguent : la dimension comportementale et la dimension cognitive (Altet, 2002). La première caractéristique renvoie aux « pratiques effectives » ou « observées » et la seconde caractéristique fait référence aux « pratiques déclarées ». Chacune d'elles requiert des outils de recherche distincts. En documentant l'approche méthodologique des pratiques enseignantes, il s'avère qu'il existe deux principales approches permettant de les appréhender (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Il s'agit d'abord de l'enquête par le biais d'un questionnaire, auprès d'une population de grande taille. En effet, le questionnaire, qui comprend des questions fermées et ouvertes, est privilégié dans ces conditions pour recueillir les informations (Charron, 2004). La seconde méthode, qui est retenue pour le présent projet de recherche, concerne l'étude de cas unique. Il s'agit d'une perspective plutôt heuristique qui met en relief la situation dans son contexte global, à partir d'une étude exhaustive visant la compréhension et l'explication de l'événement en profondeur (Boutin, Goyette et Lessard-Hébert, 1995). Ce projet de recherche s'inscrit donc à l'intérieur du paradigme socioconstructiviste et interprétatif qui préconise

l'engagement des enseignants, dans un processus qui implique des stratégies pédagogiques qu'ils adoptent librement en classe. Dans cette perspective, l'investigation repose sur des descriptions exhaustives du fonctionnement, l'approche des orthographe approchées en rapportant les événements reliés, les interactions entre les gens concernés, de même que leurs comportements observables. L'avantage de cette méthode réside dans la force de la validité interne puisqu'elle concerne la description des phénomènes qui seront analysés comme un tout intact et intégré (Gagnon, 2005). Comme l'expliquent Boutin et ses collaborateurs (1995), l'étude de cas « prend pour objet un phénomène contemporain situé dans le contexte de la vie réelle » et exige du chercheur l'utilisation de « sources multiples de données » (p. 152). Sur la base d'observations et des rencontres à réaliser, l'étude de cette situation dans toute son ampleur, suppose de se mettre à distance, en délimitant soigneusement les frontières (Boutin *et al.*, 1995).

L'étude de cas est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste parce qu'elle est centrée sur des cas particuliers. Elle est descriptive, dans le sens où elle aboutit à une description minutieuse du cas étudié. Elle est heuristique, car elle permet d'accéder à une compréhension approfondie du cas. Finalement, l'étude de cas est inductive, car, sur le terrain et par raisonnement inductif, le chercheur établit des liens entre les propriétés du cas et des catégories interprétatives. Dans le contexte réel du milieu scolaire, la dynamique des comportements est grandement valorisée (Boutin *et al.*, 1995). Ainsi, étant donné que la pratique des orthographe approchées est un sujet d'étude peu exploré (Bru, 2002; Charron, 2004) en raison de la nouveauté et de la rareté du phénomène, particulièrement au deuxième cycle du primaire, l'étude de cas unique apparaît des plus appropriée. L'avantage de ce type de recherche est qu'il peut rassembler un éventail de données au sujet d'un seul répondant (Boutin *et al.*, 1995). Par conséquent, le choix de cette méthode est justifié par le fait qu'elle correspond mieux aux objectifs de cette recherche.

3.2 L'échantillon

L'idée à la base de ce projet de recherche est de rendre compte de la dynamique de la pratique des orthographe approchées au deuxième cycle du primaire et de donner une représentation authentique des événements qui s'y rattachent et d'en comprendre la portée (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). L'étude de cas ne cherche pas vraiment la généralisation; la puissance explicative de cette stratégie repose sur la profondeur de l'analyse du cas et la compréhension d'une situation donnée. Il est question de la collecte d'une panoplie de renseignements variés (Boutin *et al.*, 1995). En revanche, dans un certain esprit analytique et critique, le chercheur établit cette généralisation à travers un seul cas qui peut en représenter d'autres. Il s'agit de retenir, non pas le cas au complet dans ses moindres caractéristiques, mais de s'attarder sur les éléments clés susceptibles d'aider à comprendre la démarche des orthographe approchées, à partir de l'observation des phénomènes routiniers (Poupart, 1997). En d'autres termes, la question clé pour l'échantillonnage n'est donc pas de considérer le nombre d'enseignants, mais plutôt les processus relatifs au fonctionnement de cette démarche didactique à travers la parole de l'enseignante et les observations en milieu scolaire. À cet égard, la présente recherche tente de comprendre comment une enseignante du deuxième cycle du primaire met en œuvre les pratiques des orthographe approchées en classe. L'échantillon est déterminé en fonction du type de recherche et des objectifs à atteindre. Une enseignante a accepté volontairement de prendre part à cette étude et le projet de recherche lui a été expliqué de façon détaillée. La sélection de l'échantillon est basée sur l'intérêt que montre l'enseignante pour les orthographe approchées et représente, par le fait même, un échantillon de convenance. L'étude s'est effectuée dans la région de Montréal, précisément dans une école de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) qui compte près de 415 élèves.

3.3 Les techniques de constitution de données

Dans le cadre de l'étude de cas unique, la richesse des données découle de la mobilisation de diverses méthodes (Hamel, 1997). En effet, ce type d'investigation fait appel à un éventail

d'instruments de collecte de données qui sont : les entrevues, l'observation, les documents, etc. À cet effet, Bru (2002) affirme que la connaissance des pratiques enseignantes à travers les techniques d'observation, et de l'entretien ont fait leurs preuves et ont été d'un apport très significatif au fil des années d'études et de réflexion sur ce sujet. Selon Boutin (2008), l'entrevue possède des liens évidents avec d'autres méthodes de collecte de données, notamment avec l'observation. Ces techniques sont favorisées dans les recherches sur les pratiques enseignantes heuristiques afin de rendre compte des significations données par les enseignants à leurs actions, et de considérer leurs interprétations (Altet, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Ce travail fait appel à une méthodologie croisée basée sur des observations classe, une récolte de données filmées/photographiées et écrites, ainsi que sur des entretiens enregistrés et réalisés auprès de l'enseignante volontaire et de ses élèves. Les instruments de recherche, soit l'entrevue, l'observation, et les documents écrits (artefacts), sont présentés dans ce chapitre afin de répondre aux objectifs qui portent sur la description de la démarche des orthographes approchées. Ces outils, qui servent à recueillir des données sur le « dire » et sur « le faire », permettent d'obtenir des précisions sur le sujet.

3.3.1 L'entretien

Ce type d'instrument de recherche se réalise sans pour autant suivre un plan standardisé. Il est bâti suivant le degré de liberté et le niveau de profondeur de la situation à étudier (Boutin, 2008 ; 1997; Poupert, 1997). Il existe deux types d'entretien. L'entretien dirigé où les questions sont prédéterminées et le contenu de l'entrevue est contrôlé. L'entretien semi-dirigé offre plus de liberté au sujet participant. Il s'agit d'une démarche qui exige la maîtrise des connaissances des personnes interrogées et les techniques de communication. Il est descriptif, centré sur le monde intérieur de l'interlocuteur suivant certains thèmes et prend en considération la sensibilité de l'interviewé. Le chercheur est préoccupé par la dimension interpersonnelle de l'échange encourageant l'interviewé à relater ses propres expériences, en lien avec le sujet de recherche (Boutin, 2008). L'entretien sert à renseigner sur la nature des représentations évoquées par les enseignants à propos des pratiques déclarées. Il donne un aperçu de la relation entre les représentations et les pratiques enseignantes incluant les

pratiques déclarées et les pratiques constatées (Trinquier, 2011). En ce sens, cet outil a été privilégié à trois reprises afin de cerner et de décrire les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'une enseignante du 2^e cycle du primaire. Dans le contexte de cette recherche, ce choix méthodologique se justifie par le fait qu'elle se veut descriptive. Le canevas à la base de cet entretien s'inspire de celui élaboré par Charron (2006) dans le cadre de sa thèse doctorale. En revanche, avec le consentement du comité de direction de la recherche, certains ajustements ont été apportés. L'ensemble des questions d'entrevue est présenté à l'Annexe A.

Ainsi, la première partie du canevas d'entretien comporte des questions fermées portant sur des renseignements généraux d'ordre professionnel et personnel. Sachant qu'il s'agit de questions d'introduction, l'enseignante est invitée à répondre aux questions de 1 à 7 lors de l'entretien qui s'est déroulé au temps 1 afin d'obtenir une vue d'ensemble sur ses expériences et ses compétences. Les 7 questions sont tirées d'un entretien pré expérimenté dans une recherche de Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (CRSH 2006-2009), et repris par Saulnier-Beaupré (2012). Le but est de dresser le profil de l'enseignante et le milieu socioéconomique dans lequel, elle exerce, son parcours professionnel, les niveaux scolaires auxquels elle a enseigné, sa participation à des formations continues et sa formation universitaire. En vue de dégager la place qu'elle accorde à l'enseignement de l'orthographe lexicale, le nombre d'années de pratique de la démarche des orthographe approchées ainsi que les difficultés qu'elle a pu rencontrer dans le contexte de l'instauration de cette démarche, les questions de 8 à 16 ont été ajoutées. Il s'agit également de savoir, si ses élèves avaient reçu ce type d'enseignement auparavant et enfin si elle privilégie des moments bien spécifiques pour adopter cette approche.

La deuxième partie du canevas qui comprend 8 questions a été incluse en vue d'investiguer en profondeur, la pratique des orthographe approchées. Cette partie permet de questionner l'enseignante au sujet du temps accordé à l'enseignement de l'orthographe lexicale et les façons dont elle enseigne les règles contextuelles. Il est, entre autres, question du fonctionnement de la démarche des orthographe approchées et du nombre de fois que cette pratique est réalisée sur une semaine normale de cours. Également, une question traite des ressources didactiques qu'elle utilise pour mettre en œuvre cette pratique. D'ailleurs, cette

partie du questionnaire du temps 2 est exploitée de manière détaillée afin de rendre compte des pratiques de la démarche des orthographes approchées de l'enseignante. Aussi, l'enseignante doit mentionner le temps alloué à chaque phase, le mode de regroupement qu'elle favorise et les moyens utilisés pour adapter les phases de la démarche des orthographes approchées auprès d'élèves de la troisième année du primaire. L'enseignante est aussi interrogée relativement à l'application de cette approche pédagogique en lien avec le programme du renouveau pédagogique. Les exemples de réflexions émis par les élèves est la seule question, dans cette section, qui appartient au canevas d'entretien de Charron (2006).

La troisième partie a pour intention de cerner l'impact des orthographes approchées sur le progrès des élèves. Les questions ont été reprises intégralement de l'entretien élaboré par Charron (2006). Elles ont pour but de faire ressortir spontanément, ce que l'enseignante a entrevu comme influence sur les compétences à lire et à écrire des élèves, et si cette approche a apporté un changement ou une modification dans les pratiques de l'enseignante. Les questions 2, 4, 7 et 8 ont été ajoutées pour traiter des thématiques suivantes : a) la distinction que l'enseignante fait entre ses pratiques habituelles de l'enseignement de l'orthographe lexicale et les orthographes approchées, b) l'application de cette pratique auprès des élèves en difficultés, c) la perception de ses collègues vis-à-vis de l'approche des orthographes approchées et enfin, d) les besoins de l'enseignante en termes de formation continue dans le contexte des orthographes approchées et de l'enseignement de l'orthographe de façon générale. En somme, ces trois entretiens permettent de faire le portrait de la participante au regard de ses connaissances et de ses pratiques concernant les orthographes approchées.

3.3.2 L'observation

L'étude de cas en tant qu'approche de l'ordre de la micro-analyse (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Gagnon, 2005), permet de procéder à une description détaillée des pratiques enseignantes, et ce, grâce à l'observation qui donne la possibilité d'accéder à ce qui se déroule dans la salle de classe. Pour ce faire, le chercheur observateur doit acquérir des habitudes sociales importantes telles que l'écoute attentive et l'attention soutenue afin de

prendre des notes pertinentes (Martineau, 2005; Mayer et Ouellet, 1991). L'observation en situation est définie comme une méthode d'investigation où le chercheur devient le témoin des comportements des individus (Boutin, 2008 ; Martineau, 2005). Dans le paradigme interprétatif, l'objectif consiste avant tout à comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques. Les observations sont considérées comme l'un des meilleurs moyens donnant accès à l'aspect interactif des pratiques enseignantes (Boutin, 2008 ; Martineau, 2005). De type non participante, ces séances ciblent les actions de l'enseignante en classe. Sur le plan technique, une caméra légère et compacte donnait priorité aux déplacements de l'enseignante et aux interactions de ses élèves. La vidéo permet de se concentrer sur les éléments qui sont importants à analyser. C'est un véritable outil de collecte de données dont le principal avantage réside dans le fait de permettre la reprise de l'observation (Martineau, 2005). Ainsi, dans le but de documenter la manière dont l'enseignante conduit ces activités innovantes, la classe a été filmée à trois reprises. En outre, certains commentaires recueillis des élèves et de l'enseignante sont cités pour faciliter la compréhension des informations ciblées et appuyer les résultats de recherche. L'observation a un avantage considérable; elle permet d'enrichir les résultats obtenus par questionnaires ou entrevues et permet d'accéder aux pratiques effectives. En revanche, les pratiques observées ne sont pas considérées comme représentatives des pratiques habituelles d'un enseignant. Ce sont des pratiques qui peuvent être modifiées dû à la présence de l'observateur (Martineau, 2005). En plus du fait que la présence d'une caméra peut intimider des sujets, celle-ci peut restreindre le regard, car elle éclaire toujours le monde selon un angle et ne peut balayer tout ce qui se passe sur le terrain (Martineau, 2005).

3.3.2.1 La grille d'observation

Être présent sur le terrain requiert une compétence d'attention sélective sur ce qui mérite d'être observé (Martineau, 2005). C'est pourquoi le recours à une grille d'observation afin de centrer l'attention et de standardiser au maximum celle-ci indépendamment des circonstances, est indispensable (Martineau, 2005). Il s'agit d'une grille systématique qui permet d'identifier les dimensions du phénomène à observer. Le principal avantage d'une

grille est de centrer le regard afin d'éviter d'être envahi par une multitude de phénomènes à observer. La grille d'observation est un instrument de recherche des plus judicieux pour recueillir des données sur les actions que pose l'enseignant et pour identifier les pratiques des enseignants telles qu'ils les adoptent dans le cadre de la démarche des orthographe approchées (Martineau, 2005). Cette grille indique les caractéristiques d'un lieu d'observation ou les moments clés dans une communauté. De façon générale, elle est construite à la suite d'une recension des écrits. Aux fins de cette étude, cet outil a permis d'amasser des informations sur des faits en situation réelle de classe, par le biais de trois séances d'observations, suivant la grille de catégorisation des pratiques déclarées élaborée par Charron (2006). Dans le but d'obtenir une compréhension globale de la démarche didactique des orthographe approchées durant l'année scolaire, la grille d'observation a servi pour consigner les observations faites en classe (voir Annexe C). Durant des séances d'observation en contexte de classe, l'enseignante a été filmée à trois reprises durant l'année scolaire 2013-2014. Pour chaque observation filmée en classe, cet outil a été utilisé pour cibler les six phases de la démarche didactique des orthographe approchées. Ces trois observations en classe sont déterminées en fonction de la grille de catégorisation élaborée par (Charron, et *al.*, Montésinos-Gelet et Morin, 2009). Ainsi, lors de chaque observation, il est question de cocher les phases enseignées. De façon plus spécifique, la grille d'observation nous renseigne sur la démarche entreprise par l'enseignante pour adapter les pratiques des orthographe approchées aux élèves de la 3^e année du primaire. La durée allouée à l'enseignement de l'orthographe lexicale, suivant la démarche des orthographe approchées, est aussi prise en considération dans cette recherche.

3.3.3 Les documents écrits

L'étude de cas, qui permet d'étudier en profondeur un phénomène, nécessite le recours à plusieurs sources d'information tels les documents, les archives, les entrevues, l'observation directe, l'observation participante et les objets physiques (Yin, 2003, dans Karsenti et Demers, 2011). Ainsi, aux entretiens et aux séances d'observation directes et filmées, l'examen de documents écrits (ou artefacts) s'ajoute à nos instruments de collecte de

données. Une fois filmé, l'événement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite, pour permettre une analyse très fine (Martineau, 2005). Il va de soi que l'image fait partie de la panoplie des moyens de conserver des traces du terrain (Martineau, 2005). Particulièrement, il était question de faire le relevé, au moyen des captures vidéo, d'écrits produits par les élèves, et d'écrits produits par l'enseignante au tableau, aux différentes phases de l'application de la démarche des orthographes approchées. La mise en relation de ces écrits avec les données obtenues au cours des entretiens et des observations a permis de corroborer les informations permettant de documenter l'application des orthographes approchées au 2^e cycle du primaire.

3.4 Le déroulement de la collecte des données

Le présent projet de recherche a permis de faire une étude approfondie des pratiques d'orthographes approchées d'une enseignante au 2^e cycle du primaire. D'un côté, les pratiques déclarées d'orthographes approchées ont été recensées. De l'autre côté, les données provenant des observations filmées ont été également recueillies. L'étude a fait l'objet d'une collecte de données qualitative qui a été conduite durant la 2^e étape de l'année scolaire 2014. Donc, afin de répondre au premier objectif spécifique de cette recherche soit : la description des pratiques déclarées d'orthographes approchées d'une enseignante du 2^e cycle primaire, trois rencontres ont eu lieu. Trois entretiens individuels semi-dirigés variant d'une durée de 20 à 30 minutes ont été conduits auprès de l'enseignante. Donc, dans le but de valider et de se familiariser avec cet outil de recherche et d'identifier des problèmes de compréhension de la part de la participante, il fallait tester cette technique et la restructurer (Boutin, 1997). Il était question d'en vérifier la rigueur et le temps alloué pour le réaliser. Le guide d'entretien a été d'abord pré-expérimenté le mercredi 18 février en consultant une experte dans ce domaine soit une chargée de cours à l'Université de Montréal. Il est à souligner que la chargée de cours a mené une étude en 2006 qui traitait de l'enseignement des orthographes approchées auprès des élèves allophones de la première année du primaire. Sa recherche avait pour but de vérifier si la pratique des orthographes approchées améliorait les performances en écriture des élèves, pour s'approcher et atteindre la norme orthographique, comparativement aux élèves

qui suivaient un enseignement dit conventionnel de l'orthographe. Puis le guide a été présenté au comité de direction qui a permis de valider l'adéquation de formulation des questions. Pour répondre au second objectif spécifique de recherche qui consiste à décrire les pratiques observées d'orthographe approchées d'une enseignante du 2^e cycle du primaire, trois séquences didactiques ont été filmées. Le microphone de l'enseignante dans la classe a permis de recueillir les données sonores. Les captations vidéo permettent de recueillir des informations importantes sur le lieu physique, sur les pratiques enseignantes, sur le matériel pédagogique utilisé et sur les réactions des élèves. C'est à partir de ces vidéos que les pratiques sont décrites. Les données relatives aux pratiques déclarées et observées de l'enseignante ont été recueillies lors des entrevues et des observations réalisées aux temps 1, 2 et 3 soit, le 12 du mois de février, le 20 février et le 13 mars de l'année scolaire 2013-2014. Le tableau 3.1 expose une synthèse des choix méthodologiques et les étapes de la collecte de données.

Tableau 3.1
Synthèse des choix méthodologiques et périodes de la collecte de données

Instruments de recherche et durée		
Périodes de collecte de données	Pratiques observées	Pratiques déclarées
12 février 2014	Observation 1 : 25 minutes Grille d'observation Journal de bord	Entretien au temps 1 : 25 minutes
20 février 2014	Observation 2 : 30 minutes Grille d'observation Journal de bord	Entretien au temps 2 : 25 minutes
13 mars 2014	Observation 3 : 20 minutes Grille d'observation Journal de bord	Entretien au temps 3 : 30 minutes

3.5 L'analyse des données

Sur le plan de l'analyse, les données issues de cette étude de cas ont été soumises à une analyse qualitative (Boutin *et al.*, 1995). Il s'agit en fait de construire une base de données qualitative qui englobe toutes les informations recueillies. Pour la transcription des données, Mayer et Ouellet (1991) suggèrent qu'en plus du questionnaire à remplir devant l'interrogé, il est recommandé de procéder à un bref compte rendu, de faire des résumés de l'échange verbal, de décrire le temps, le lieu et la durée de l'entrevue. Boutin et ses collègues (1995) affirment que les transcriptions et l'enregistrement sur le terrain renferment le matériel recueilli à partir duquel les données seront bâties. Ils proposent alors de traiter les données de conversation et les données d'observation séparément. Ainsi, les extraits des entretiens ont été filmés et conservés. Une fiche de synthèse d'entretien a été établie en transformant l'expression orale de l'enseignante en expression écrite, le plus fidèlement possible (Boutin *et al.*, 1995). À la suite de la collecte des pratiques déclarées et observées, une lecture a été réalisée et les données ont été classifiées dans des tableaux. Les informations recueillies lors des observations filmées et celles consignées dans la grille d'observation ont été classées dans des tableaux pour identifier les pratiques réalisées par l'enseignante, suivant les phases de la démarche didactique des orthographes approchées, telles qu'élaborées par Charron et ses collègues (2009). Les analyses préliminaires ont été présentées à l'enseignante et, comme le soutient Boutin (2008), il se peut que le chercheur en recherche qualitative aboutisse rapidement à une analyse préliminaire, ce qui peut entraîner un chevauchement entre les étapes. Les lectures étaient alors croisées et comparées afin d'en dégager les divergences et les convergences (Gauthier, 2008). Finalement, des extraits des entrevues ont été cités pour illustrer la compréhension de cette approche. La fiche descriptive pour chacune des phases a pris la forme d'un texte qui précise en détail le déroulement des pratiques des orthographes approchées en six phases respectives.

3.6 La triangulation des données

Les stratégies de triangulation de données sont considérées également comme la méthode la plus efficace pour atteindre la validité des résultats. Sur le plan pratique, la triangulation de données a pour objectif de croiser les informations en plaçant l'objet d'étude sous différents angles d'éclairage afin de lui donner tout son relief. Stake (1995) note que la triangulation constitue un protocole permettant d'assurer l'exactitude des résultats de recherche et de proposer des explications alternatives à ces résultats. Dans la présente étude, la triangulation des données a pour visée de mieux comprendre la pratique des orthographes approchées. La triangulation des résultats s'est faite de façon qualitative en combinant les données obtenues lors des entrevues, des observations et du journal de bord du chercheur. Dans ce sens, l'utilisation d'instruments différents pour cueillir des informations sur un même phénomène permet d'en avoir une connaissance plus différenciée et plus complète Danic, Delalande et Rayou (2006). La présence des différentes sources d'informations, notamment celles issues des observations ont permis d'ajuster les informations recueillies par les échanges verbaux (Danic *et al.* 2006). De ce fait, les données générées par la triangulation suggèrent l'idée de ce que représente en réalité l'étude en profondeur (Hamel, 1997). Selon Boutin (2008), le journal de bord servirait de relais entre l'entretien et les observations. C'est une sorte de « mémoire papier » qui permet de se situer, de faire le point et d'effectuer certaines vérifications. Il est constitué de traces écrites dont le contenu concerne les événements relatés pour les mises à jour et établir un lien cohérent entre les données et le chercheur, en tant qu'observateur et analyste. Le journal de bord sert à saisir toutes les informations pertinentes et complémentaires, incluant le regard critique du chercheur. Gauthier (2008) apporte un éclairage sur ce thème en précisant que le journal de bord détaillé contiendra les descriptions générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles et les ébauches d'explication que le chercheur notera au fur et à mesure des travaux. L'aspect libre du journal de bord permet au chercheur de tout inscrire sans gêne ou discrimination. Il s'agit de décrire ainsi ce que font les sujets, la nature des interactions, les événements qui se déroulent, etc. Grâce à ces notes, le chercheur est en mesure de retracer chaque étape du terrain. Les notes descriptives permettent de rendre compte des situations observées. Il y a également les notes de nature plus théorique dont la visée est d'esquisser une interprétation des phénomènes. Le

processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fait tout au long de la recherche et non pas à la fin. Enfin, ce journal de bord a pour principale finalité d'objectiver la pensée qui suppose une prise de distance par rapport aux événements (Boutin *et al.*, 1995). Dans le cadre cette recherche, il a contribué en complément avec les autres instruments soit : l'entretien et l'observation à tisser des liens entre les données colligées et les analyses effectuées (Baribeau, 2005). Finalement, la triangulation des données a permis d'aboutir à une description minutieuse des pratiques des orthographes approchées, au moyen de notes de terrain.

3.7 Les règles d'éthique

Dans le but de réaliser ce projet de recherche, des contacts ont été établis avec le directeur de la Commission scolaire de Montréal. La demande d'expérimentation a été déposée à la CSDM. À la suite de l'analyse de la demande de réalisation du présent projet de recherche, le Bureau de la direction adjointe à la gestion des services éducatifs et de l'organisation scolaire a autorisé la tenue de cette étude puisqu'elle répond aux orientations de la CSDM et contribuera à l'atteinte des objectifs de réussite et de persévérance scolaire des élèves. De plus, afin de respecter les règles d'éthique déterminées par le Comité d'éthique de la recherche, l'anonymat des participants a été préservé ainsi que la confidentialité. L'identité des sujets et les données recueillies sur les sujets ne sont en aucun cas divulguées sans consentement. L'enseignante et les parents des élèves de son groupe-classe ont signé un formulaire de consentement libre et éclairé afin de participer à la recherche. Les formulaires d'information et de consentement (sujet majeur) et (sujet mineur) sont présentés respectivement en Annexes D et E.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus et l'interprétation des données en ce qui a trait à la pratique des orthographes approchées au 2^e cycle du primaire. Il débute par la description du contexte dans lequel l'enseignante applique les orthographes approchées. Par la suite, les pratiques déclarées et observées sont décrites. Ce chapitre se termine par une synthèse des pratiques déclarées et observées de l'enseignante.

4.1 Le contexte de la réalisation de l'étude

La personne prenant part à cette étude a 36 ans et exerce au sein d'un milieu socioéconomique favorisé depuis une dizaine d'années soit, trois ans au préscolaire, quatre ans au premier cycle et trois ans au deuxième cycle. Elle est titulaire d'un baccalauréat en enseignement primaire. Elle participe à des formations continues offertes par la Commission scolaire de Montréal. Dans le cadre du projet éducatif « Plan réussir », tous les enseignants de son école ont exprimé leur souhait d'obtenir des formations sur la compétence à écrire sachant qu'ils ont déjà participé à plusieurs séances de formation relatives au développement de la compétence en lecture. Donc, ils sont bien outillés et mieux formés en lecture qu'en écriture. En effet, c'est en écriture, où ils se sentent un peu démunis et un peu vulnérables. Elle affirme qu'avec ses collègues, ils ont analysé les résultats des examens ministériels de l'année précédente et ont constaté que les élèves de leur école ont manifesté une faiblesse plus marquée en écriture qu'en mathématiques ou en lecture, et ce, à tous les cycles à savoir : les 2^e, 4^e et 6^e années. Elle reçoit dans sa classe une clientèle qui n'est pas très homogène, mais moyennement favorisée. Ses élèves pratiquent les orthographes approchées pour la première fois depuis le début de l'année scolaire 2013-2014, mais n'ont pas reçu ce type

d'enseignement au préalable. Ils sont au nombre de 27 au total. Par ailleurs, 23 ont accepté d'être filmés et puis leurs parents ont signé le formulaire d'information et de consentement pour sujets mineurs présenté en Annexe D. Bien qu'une très grande minorité des élèves a refusé l'idée d'être filmée, ils ont, quand même, participé aux activités d'orthographe approchées réalisées lors des trois séquences didactiques. La participante à cette recherche connaît l'approche des orthographe approchées parce qu'elle a consulté l'ouvrage de Montésinos-Gelet et Morin (2006), intitulé « Les orthographe approchées, une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire ». En fait, une de ses amies avait fait une maîtrise sous la direction de la professeure Montésinos-Gelet et lui a parlé de cette approche. Elle affirme n'avoir reçu aucune formation spécifique ou préalable en lien avec la pratique des orthographe approchées. Elle avait commencé à recourir à cette pratique avec les élèves du premier cycle, selon ses propos, c'était beaucoup plus facile avec eux. Au 2^e cycle, le problème se posait dans le choix des mots et elle se trouvait confrontée à des situations où elle n'était pas capable de fournir des explications étant donné que le mot était difficile à travailler. D'autant plus, qu'elle n'avait pas en possession la liste de mots qui pourrait l'aider à assurer une meilleure mise en contexte des situations d'écriture. Avec le temps, elle a appris que le choix du mot ne doit pas se faire de façon arbitraire et qu'il est judicieux de le sélectionner selon le niveau de difficulté des élèves, selon la fréquence d'utilisation de ce mot et selon son lien avec d'autres mots appartenant au vocabulaire en lecture et en écriture des élèves. Avec l'expérience, elle affirme : « je m'aperçois qu'il y a plus de mains qui se lèvent et plus d'interactions de la part de mes élèves ». Elle maîtrise de plus en plus la pratique des orthographe approchées et elle constate le progrès dans les deux sens, pour elle et pour ses élèves. À ce sujet, elle déclare :

(...) je remarque que plus, je réalise des activités d'orthographe approchées, plus, je me sens habile pour guider mes élèves et plus mes élèves sont en mesure d'expliquer et d'émettre les réflexions escomptées. Cependant, il est vraiment important de choisir des mots appropriés, car les élèves doivent être en mesure de lire le mot et de connaître son sens.

Lorsque l'enseignante était invitée à s'exprimer sur l'importance de l'enseignement de l'orthographe lexicale dans sa classe et sur l'enseignement des règles contextuelles, elle répond :

(...) je propose des petites capsules en utilisant un manuel scolaire 'Clic mots'. Un volume pour l'enseignement de la lecture, mais à l'intérieur, on y trouve des leçons d'orthographe et de grammaire. Je suis consciente que la répétition systématique des règles n'est pas l'unique stratégie pour favoriser la progression orthographique des élèves. Toutefois, au 2^e cycle du primaire, l'accent est mis beaucoup plus sur l'orthographe grammaticale que sur l'orthographe lexicale puisqu'il s'agit de travailler davantage les accords étant donné que les mots de vocabulaire sont étudiés ou appris par cœur à la maison.

Elle affirme qu'elle a de la difficulté elle-même avec l'étymologie des mots et qu'elle n'a reçu aucune formation ou directive par rapport à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Elle a demandé à sa direction d'école une formation traitant des constantes orthographiques, car elle a de la difficulté à expliquer aux élèves, par exemple, pourquoi les mots qui se terminent par le son /o/ s'écrivent 'eau' à la fin. Elle ajoute qu'elle cherche toujours à démontrer l'importance de l'orthographe dans les tâches d'écriture. Pour motiver les élèves à appliquer la norme orthographique, il est important, pour elle, de mettre en place des projets d'écriture comme prétextes pour recourir à l'orthographe. D'après l'enseignante, la nouvelle liste de vocabulaire établie par le MELS facilitera la tâche des enseignants dans le contexte de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Ainsi, elle précise :

(...) J'utilise la liste Dubois-Buyse parce qu'on ne sait pas quoi utiliser. Par contre, on va bientôt recevoir la liste officielle du MELS, donc ça, c'est des mots qui ont été classifiés. Il n'y aura pas de répétition d'une année à une autre. Il y a deux semaines, on utilisait un peu n'importe quoi. Tout le monde prenait ce qui lui tombait sous la main. Dans ce livre (Clic mots), on a une liste de mots à la fin qui se rapporte au thème qu'on voit dans les textes. Par contre, il y a des mots qui sont très difficiles à retenir et que les élèves n'utiliseront pas de toute façon. Je pense qu'avec la liste qui est sortie ça doit être des mots utiles, enfin, je l'espère. Je ne l'ai pas regardée encore en détail.

L'enseignante soutient également qu'elle a inséré les situations d'écriture en orthographe approchées de façon hebdomadaire. Ensuite, elle en est venue à les planifier à raison de deux

ou trois fois par semaine. Les élèves ont beaucoup de plaisir à réaliser ces activités et c'est devenu une routine dans sa classe, explique-t-elle. Selon ses termes : « (...) je trouve que cette stratégie est une façon de stimuler les élèves dans leur réflexion sur la langue écrite et orale. Je constate qu'ils ont plus de mots dans leurs bouches ». Elle déclare avoir instauré la pratique des orthographe approchées en conformité avec ce qui est transcrit dans la progression des apprentissages (MELS, 2009). À ce sujet, elle affirme que la pratique des orthographe approchées fait partie intégrante de ses pratiques quotidiennes. Elle adopte cette démarche didactique depuis cinq ans déjà, mais ses élèves n'avaient pas reçu cet enseignement l'année d'avant. En parallèle, elle soumet des mots de vocabulaire à apprendre à la maison, une pratique courante chez l'enseignante. Elle réserve une heure par semaine à des activités en lien avec la transmission des connaissances relatives à l'enseignement de l'orthographe, conjointement avec la pratique des orthographe approchées soit, 30 minutes pour chaque pratique à raison de deux fois par semaine, pour un total de 60 minutes pour l'enseignement de l'orthographe. L'une des priorités de l'enseignante est d'améliorer ses pratiques d'enseignement en y apportant des changements pour faciliter les apprentissages de ses élèves.

4.2 Les pratiques déclarées d'orthographe approchées

Dans cette partie sont présentés les résultats en rapport avec le premier objectif de recherche consistant à décrire les pratiques déclarées d'orthographe approchées de l'enseignante participant à notre recherche. Les résultats obtenus découlent de l'analyse des trois entretiens. De plus, lors des entretiens avec l'enseignante, il y eut la prise de notes, dans notre journal de bord, des éléments marquants ou des incidents à retenir. Pour la première phase qui porte sur la contextualisation de la situation d'écriture et considérant l'objectif éducatif à atteindre, l'enseignante affirme qu'elle peut amorcer la situation d'écriture en orthographe approchées à partir : d'un album de littérature jeunesse, d'un texte du manuel de lecture, d'une liste de vocabulaire, de dictées métacognitives, etc. Au regard du dispositif pédagogique des orthographe approchées, l'enseignante amorce les situations d'écriture en précisant ses attentes. Elle affirme qu'elle fait attention à la sélection des mots; elle recourt à une liste de

vocabulaire, des livres de grammaire, des livres de littérature jeunesse pour la mise en contexte : « (...) je prends la liste de vocabulaire ou des mots d'un texte qu'ils vont lire la semaine suivante ». Elle ajoute : « je cible les mots difficiles à lire pour les réinvestir la semaine d'après dans un contexte de lecture, de révision de certaines règles abordées de façon explicite, classe de mots, formation de mots ». Elle indique : « Le but est d'amener les élèves à réfléchir sur la langue écrite afin d'aboutir à la norme des mots ». Les élèves sont appelés à réfléchir par eux-mêmes pour écrire, à l'aide de consignes verbales, un mot ou un groupe de mots. Elle révèle à cet effet : « ils ont le droit de me questionner et de consulter leurs amis ». Par la suite, les élèves se retrouvent en trio avec deux autres amis pour débattre de leurs points. L'enseignante privilégie le travail individuel au démarrage de l'activité, mais elle dit favoriser le travail en triade lorsqu'il s'agit des échanges et de partager des tentatives d'écriture. Selon l'enseignante, former des groupes coopératifs est crucial pour que les élèves puissent échanger leurs pensées avec les autres et puis les éléments 'forts' puissent aider ceux qui éprouvent des difficultés. Les activités en petites équipes permettent d'apprendre de nouvelles manières d'aborder les problèmes linguistiques et d'exploiter les idées formulées par le groupe. D'ailleurs, elle s'explique :

(...) à trois, ils doivent arriver à trouver un consensus, à deux, s'il y en a un qui dit 'oui' et l'autre dit 'non', ils ne pourront pas se mettre d'accord tandis qu'à trois, c'est sûr qu'à un moment donné il doit y en avoir deux qui vont dire 'oui' ou deux 'non'.

Pour l'enseignante, ce qui prime, n'est pas seulement l'objectif d'aboutir à une façon d'écrire qui soit gagnante, mais aussi la façon de la justifier. Pendant toute l'activité, elle amène les élèves à douter et à se questionner sur les choix orthographiques permettant de produire le mot avec précision. Elle les encourage à verbaliser leur démarche. L'enseignante souligne qu'à ce moment, il est important de la convaincre et de convaincre leurs pairs quant à leur choix orthographique. De plus, elle rappelle que les élèves doivent proposer des raisons valables qui diffèrent de « je sais parce que je l'ai déjà vu ». Elle fait part de ses interventions : « (...) j'essaie de les forcer à trouver d'autres raisons, ils doivent débattre, apporter d'autres arguments pour convaincre ». En discutant de ses activités d'enseignement, elle s'exprime sur les savoirs qu'elle enseigne à ses élèves qui sont relatifs aux principes

orthographiques. Elle révèle que les élèves seront amenés à examiner eux-mêmes les graphies qu'ils soupçonnent erronées, dans la prochaine étape. Une fois la situation d'écriture réalisée de manière collective, elle invite les représentants des trios à montrer à l'ensemble de la classe leurs hypothèses. Ils doivent justifier leurs choix d'écriture avec des explications. Lorsque cette présentation est terminée, elle amène les élèves à observer les différences et les ressemblances, à faire des comparaisons entre les hypothèses d'écriture des équipes afin d'en dégager ce qui est construit. À cette étape, les scripteurs vont vérifier et valider leurs propositions d'écriture. Ils peuvent vérifier la norme à partir des affiches visuelles murales, de dictionnaires illustrés, dans un livre de littérature jeunesse, etc. À la fin de l'activité, les élèves conservent les traces écrites des mots travaillés. Ils sont invités à les répertorier. Ils inscrivent leur proposition initiale, le mot correctement orthographié et l'illustre sur une fiche d'orthographe approchée, séparée en trois colonnes, portant ces titres : *seul*, *trio*, *la norme*. Celle-ci est présentée à l'Annexe G.

Pour la transférabilité des apprentissages dans d'autres situations d'écriture, elle soutient que ses élèves savent comment mémoriser les mots et les retenir, mais de transférer, dans des textes ou dans d'autres productions, est très difficile pour eux. À ce sujet, elle affirme : « je trouve qu'ils ne font pas beaucoup de transfert en général ». Elle révèle que les élèves sont capables de réutiliser les mots déjà étudiés, mais elle ignore l'effet des pratiques des orthographe approchées sur les compétences à lire et à écrire. Elle estime qu'elle n'est pas en mesure d'évaluer pleinement les bienfaits de ce dispositif sur ses élèves. Cependant, elle pense que cette démarche alimente l'élève dans sa quête et l'invite à confronter sa pensée à celle des autres, à tisser des liens avec ses propres connaissances, et à remettre en question sa conception initiale du mot cible afin de mieux le mémoriser et ainsi développer une meilleure connaissance du code orthographique. Elle a aussi constaté qu'un élève en difficulté présentant une dysorthographe développementale a obtenu 5/5 dans une évaluation de dictée de 5 mots travaillés préalablement par le biais de la démarche des orthographe approchées. Concernant la conception de ses collègues vis-à-vis de cette pratique, il appert qu'ils ont entendu parler de cette approche et sont très intéressés à découvrir comment l'appliquer.

4.3 Les pratiques observées d'orthographe approchées

Pour appuyer les pratiques déclarées, trois observations ont été réalisées pour répondre au deuxième objectif de la recherche. Les pratiques observées sont documentées au moyen de trois observations en classe à l'aide d'une grille d'observation élaborée par Charron et *al.*, (2009). Les résultats obtenus à la suite des trois observations en classe sont présentés. La première observation s'est effectuée le 12 février 2014. Puis, la seconde observation s'est déroulée la semaine d'après soit, le 20 février 2014, dans la matinée. Finalement, une troisième observation a eu lieu le 13 mars 2014.

4.3.1 La première séquence didactique observée

L'enseignante débute les pratiques des orthographe approchées en informant les élèves de l'objectif de cet exercice. Elle débute par fournir des commentaires bien précis sur le plan des actions et des attentes.

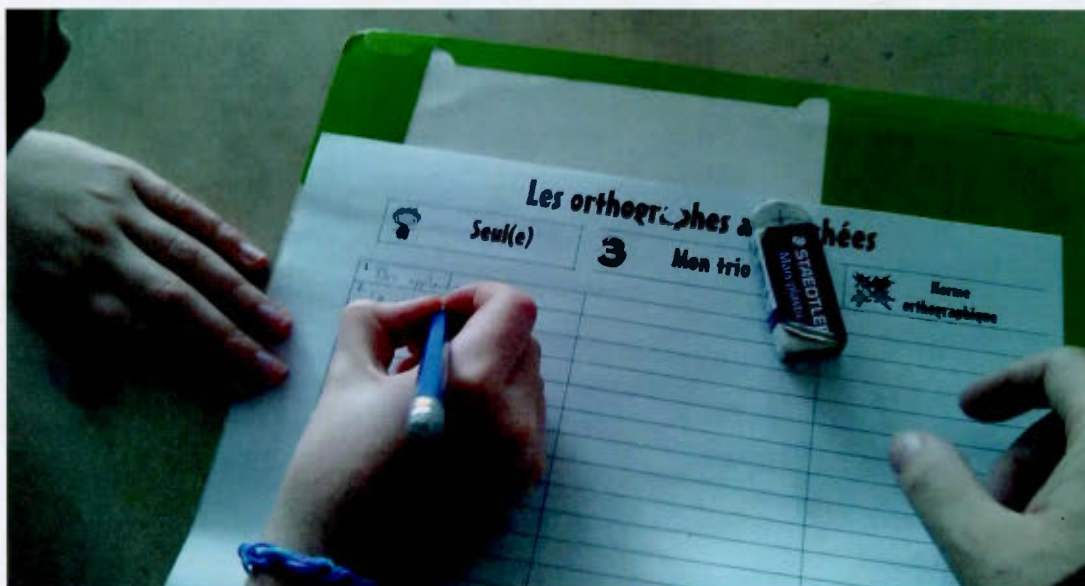


Figure 4.1 Phase 2 : Les consignes de départ : les élèves recopient la forme normée des mots de façon individuelle

Elle émet des consignes telles que : « (...) là quand tu travailles seul, tu essayes déjà de réfléchir à l'orthographe du mot » (voir la figure 4.1). Elle leur demande également de fournir des arguments sur la façon d'orthographier les mots, lorsque ces derniers rejoignent leurs équipes. Elle propose, par le biais d'une dictée à voix haute, de trouver l'orthographe du groupe du nom *les applaudissements* et *le réchauffement*, en rapport avec le thème du réchauffement climatique. Après quelques minutes de réflexion individuelle, les élèves se mettent en petites équipes de trois (voir la figure 4.2). Elle leur laisse le temps d'émettre une hypothèse orthographique commune et donne l'occasion à chacun de pratiquer ses habiletés de prise de décisions. Ils sont amenés à considérer d'autres possibilités de réponses.

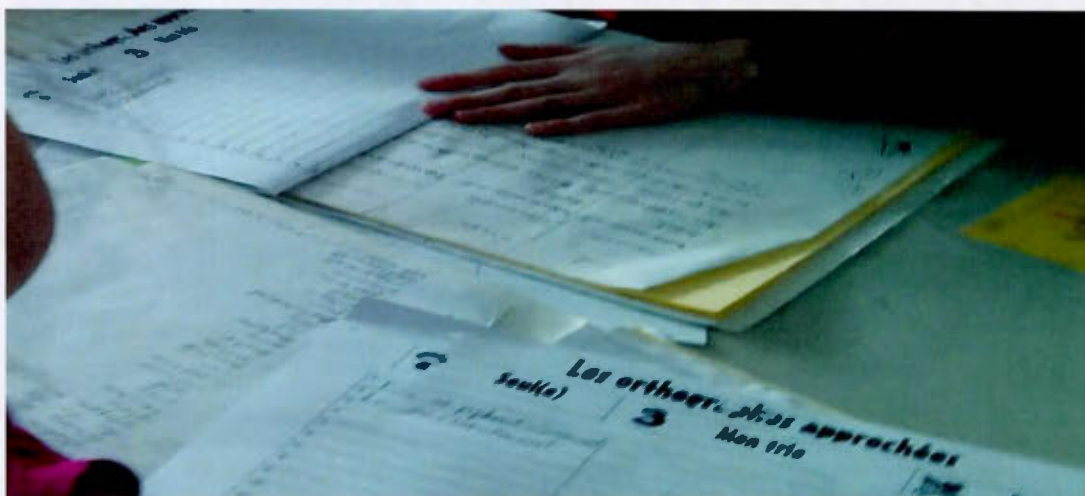


Figure 4.2 Phase 3 : Les essais d'écriture et l'échange de stratégies : les élèves se regroupent en triade

Au terme de l'activité qui a duré presque 15 minutes, certaines notions visées ont été étudiées. Les citations suivantes témoignent bien de cette dimension interactionnelle du travail coopératif et d'échanges de stratégies d'écriture entre les élèves. En effet, une discussion animée s'engage entre deux élèves sur le plan phonographique soit, les deux valeurs de /s/ et /z/ double consonne *s* et le *s* entre deux voyelles « (...) Moi j'écris applaudissement d, e, s, a, p, p, l, a, u, d, i, s, s, e, m, e, n, t parce que ça fera des applaudiz, je ne me rappelle plus, mais ça fait le son ssss ». Un autre élève apporte un raisonnement

pour justifier la graphie par la marque du pluriel avec *s* et le déterminant qui le précède comme responsable de cette marque : « Ah oui, c'est des applaudissements ça prend un *s* à la fin, c'est un nom commun, il y a souvent des déterminants avant ». Une autre élève trouve une réponse en établissant un lien analogique : « Réchauffement comme dans le petit mot chaud et ré pour réchauffement c'est le préfixe et au c'est comme chauffer ». Deux élèves ont trouvé comme justification erronée la marque *ent* du pluriel pour la comparer à *ent* de *réchauffement* et l'élève dit : « (...) Moi tout de suite j'ai écrit, je l'ai vu bizarrement parce que « ent » comme tu as dit tantôt ils aiment au pluriel ». L'enseignante se charge de recueillir toutes les orthographes proposées par les élèves en demandant aux représentants des différents trios de les transcrire au tableau. Vient alors le moment du retour collectif qui permet aux élèves de bénéficier de la réflexion des autres. Chacun verbalise sa conception de l'écrit en justifiant les choix opérés. Au terme de cette séquence observée, la norme orthographique a relevé de la proposition des élèves. À la fin, les mots dont l'orthographe est trouvée sont consignés sur la fiche d'orthographes approchées présentée dans l'Annexe G.

4.3.2 La deuxième séquence didactique observée

À la deuxième séquence didactique et à partir d'une liste de mots, l'enseignante choisit le groupe de mots « Des poux gigantesques » et le dicte à voix haute. Les élèves effectuent une première tentative d'écriture du groupe du mot, de façon individuelle. Ensuite, ils se placent dans leur équipe afin de communiquer leurs idées et les stratégies utilisées pour orthographier les mots. Ensemble, ils s'engagent dans l'activité et décident de l'orthographe des mots et apportent différents arguments. L'enseignante se promène d'un groupe à un autre et insiste sur l'importance de fournir des explications quant à l'écriture des mots. Les élèves disposent d'un temps pour discuter et faire des recherches orthographiques. Ainsi, les hypothèses sont remises en cause, discutées et confrontées. D'ailleurs, les commentaires suivants font référence à certaines procédures mobilisées par les élèves pour justifier leurs choix. « G,a,n, moi, je l'ai vu plusieurs fois dans ma vie, OK, et je sais que ça prend 'an' pour gigantesques, toi c'est quoi ton argument? Pourquoi t'as mis 'en' ? » et puis la coéquipière répond instantanément : « comme ça, j'ai mis 'en', je savais que ça prenait un 'g' au début et puis

en ». Un autre élève se tourne vers une affiche accrochée au mur qui porte sur la règle contextuelle du 'g' doux et le 'g' dur et réplique « (...) et puis avec le 'i' ça fait 'gi' à la place de faire 'gui' ». Dans un autre trio, une élève fait ressortir la relation entre « des » et «poux », elle est convaincue que «poux » prend un x au pluriel et le justifie par ce commentaire à marque du pluriel : « (...) poux, ça prend un 'x' parce que c'est dans les exceptions ». Ce n'est qu'au bout de plusieurs minutes d'échanges que le consensus est atteint. Dans une équipe, des élèves ont fini d'expliquer leur raisonnement par ceci : « donc on l'écrit de même ». Les représentants des équipes sont invités à écrire leurs mots respectifs au tableau; ils doivent justifier leurs choix. L'enseignante éclaire ces derniers sur certains problèmes linguistiques qui émergent au fil des confrontations. Elle effectue oralement un retour sur les règles orthographiques préalablement enseignées et ce sont les élèves qui font des suggestions. Elle s'abstient toujours de signaler les erreurs et délimite dans chaque hypothèse orthographique, une règle ou une particularité qui doit être révisée. L'enseignante poursuit avec un rappel de certaines règles orthographiques telles que les règles de position, en questionnant les élèves sur l'emploi de règles contextuelles faisant appel au traitement orthographique comme celles du g, du gu et du ge ainsi que du s entre deux voyelles.

Elle adopte toujours la même attitude de neutralité et joue un rôle de guide par le biais de questionnements. Elle enchaîne avec des explications quant à l'emploi du « g » et de la marque du pluriel. À cet égard, elle dit : « (...) le 'g' dur se place devant la lettre a, o, ou u et se prononce 'gue', le 'g' doux se place devant la lettre i, y ou e et se prononce 'je' et que pour que le 'g' se prononce 'je' devant a ou o, il faut ajouter un e après le g comme dans mangeable ». Elle explique également le pluriel des noms en « ou » qui font leur pluriel en ou en ajoutant un 's' sauf pour les noms « bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou et pou », qui prennent un « x ». Elle présente cette règle par le biais d'une comptine que les élèves ont appris par cœur. À la fin de l'activité, les élèves recopient la forme normée des mots dans la feuille d'orthographe approchées présentée en Annexe G.

4.3.3 La troisième séquence didactique observée

Finalement, la troisième observation filmée a eu lieu dans la matinée du 13 mars 2014. L'enseignante procède toujours de la même manière; elle choisit les mots à dicter à ses élèves soit, le groupe du nom « un garçon hypersensible » extrait d'un texte travaillé en classe. Une fois que la dictée est terminée, les élèves disposent d'un temps pour réfléchir seuls sur la façon d'écrire les mots. Le mode de regroupement est bien connu par les élèves. Ils se mettent spontanément en triade et tentent d'écrire les mots selon leurs représentations de la langue écrite. Elle dit : « Tu vas écrire le groupe du nom, réfléchis bien, est-ce qu'il y a des attrapes dans le mot, essaie de te souvenir, essaie de bien penser, on verra les explications ensuite, si tu retiens ». Elle les invite ensuite à trouver un consensus : « (...) réfléchis bien, tu vas aller rejoindre ton trio, n'oublie pas de bien expliquer, trouve les bons arguments pour qu'il y ait un consensus ». À la suite de l'écriture des groupes du nom, les élèves se concertent en équipe pour partager leurs stratégies d'écriture. L'enseignante circule d'un trio à un autre pour guider les élèves dans leurs recherches de la norme du mot dicté.

Au cours de la réalisation de productions écrites, l'enseignante encourage les élèves à bien réfléchir sur la raison pour laquelle le groupe du nom « un garçon hypersensible » s'écrit de telle ou telle manière. Elle les incite à verbaliser les stratégies mobilisées au sein de leurs triades et de trouver un consensus sur la norme orthographique. D'emblée, aucun élève ne parvient à déterminer la graphie de l'adjectif *hypersensible*. D'ailleurs, l'enseignante insiste sur l'importance de chercher la norme en dépit de la complexité orthographique à laquelle ils sont confrontés et de faire des liens entre les anciennes connaissances et le nouveau mot « (...) réfléchis bien, regarde s'il y a des attrapes, s'il y a le petit mot dans le grand mot? ». Dans les différents échanges où les élèves se sont montrés très actifs, le travail a porté sur l'existence des lettres muettes en essayant de résoudre le problème par la mise en commun de leurs savoirs. Ainsi, un des élèves commence par identifier l'existence du *h* au début du mot *hyper*, puis un autre conflit surgit, alors pour une autre élève c'est la confusion sur la position de la lettre *i* après le *h* dans *hyper* : « (...) ne peut pas s'écrire avec un *i* ».

Dans une autre équipe, une élève débloque la situation en justifiant son choix comme suit : « Parce que ça ressemble à hier ça prend h pour faire hier ». Chaque élève essaie de formuler ce qu'il a pensé avoir utilisé et chaque propos déclenche des réactions d'hésitation, de négociation ou de consensus comme dans cet exemple d'un élève : « Est-ce qu'on arrive à des votes ». L'enseignante affirme que c'est un mot assez difficile, mais insiste pour trouver comment s'écrit ce mot. Elle met en valeur tout ce qui est produit par les élèves; elle ne refuse aucune proposition et s'abstient toujours de signaler les erreurs. Les tentatives d'écriture des groupes de mots *un garçon hypersensible* sont transcrites au tableau.

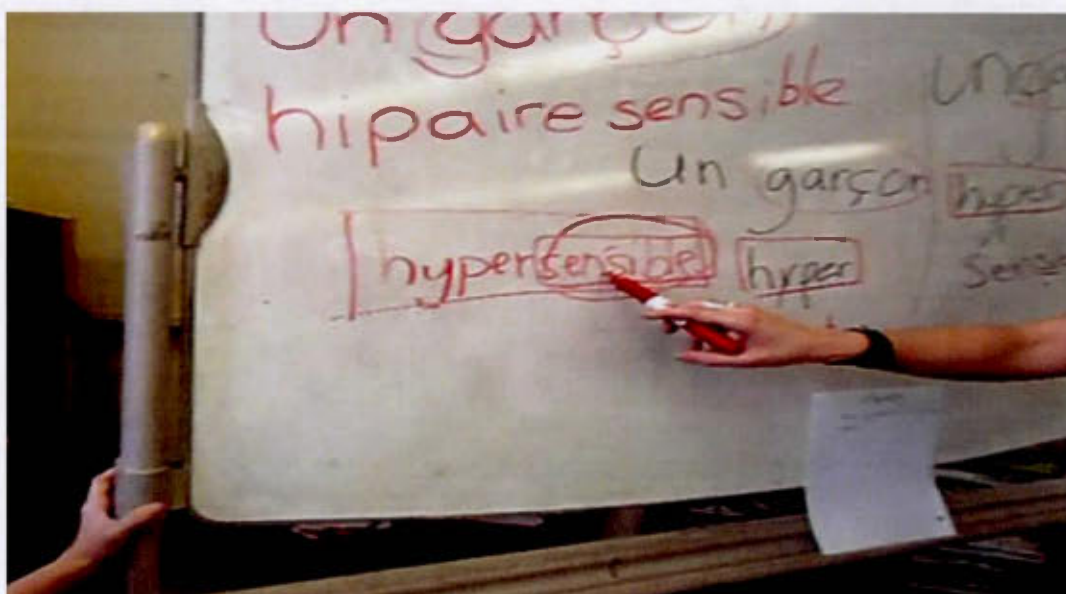


Figure 4.3 Phase 4 : Le retour collectif sur les mots

L'enseignante ne fait pas nécessairement un retour détaillé, car elle a déjà interagi avec ses élèves au fur à mesure. Ils ont étudié toutes les différences et les ressemblances. Elle montre à ses élèves que l'orthographe est une activité qui a recours à la pensée, et non pas uniquement à la mémoire. Elle fournit plusieurs occasions de s'exercer et de formuler des commentaires dans le but d'enrichir leur vocabulaire. Elle finit l'activité en révélant la norme (voir la figure 4.3). Les élèves sont appelés à transcrire tous les mots qui ont été étudiés depuis le début de l'année sur la fiche des orthographe approchées (voir la figure 4.4).

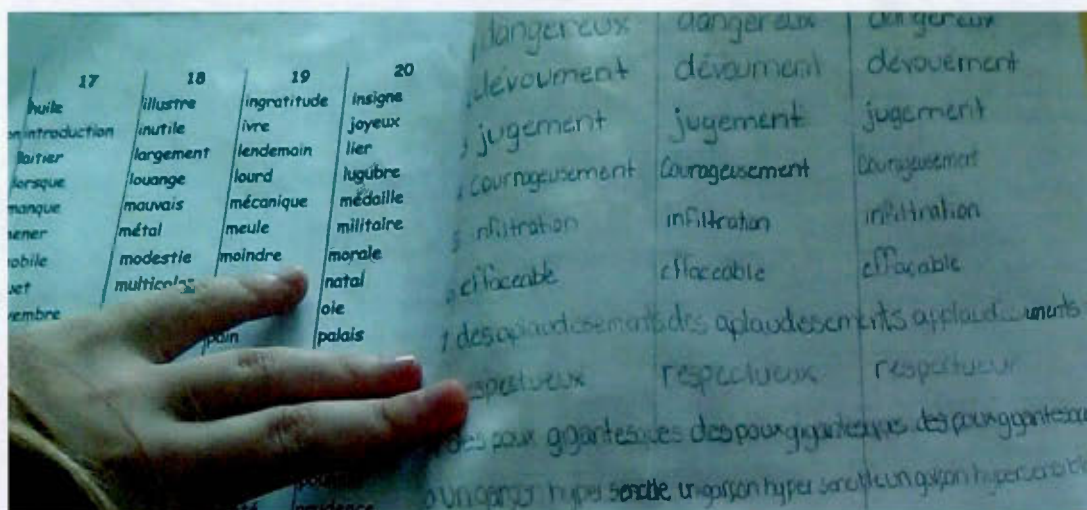


Figure 4.4 Phase 6 : La conservation de traces : les élèves recopient la forme normée des mots

Tous les élèves possèdent la feuille d'orthographe approchées présentée en Annexe G. Ils y transcrivent leurs propositions initiales, la proposition du trio et enfin le mot normé. Ce répertoire va servir d'outil de référence (voir la figure 4.4). Dans un second temps, les élèves peuvent réutiliser les mots déjà étudiés dans d'autres contextes d'écriture. Malheureusement, le privilège de relever des informations sur cette phase dans les pratiques observées fut quasiment impossible vu la courte durée de présence sur le terrain.

4.4 La synthèse des pratiques déclarées et observées

Le déroulement de l'activité demeure essentiellement le même pour chacune des séquences didactiques. À cet effet, le tableau 4.1 ci-dessous présente la démarche des orthographe approchées organisée autour de six phases.

Tableau 4.1
Description des trois séquences didactiques de la démarche des orthographes approchées

Séquences didactiques observées	Activités	Déroulement	Matériel utilisé
1 ^{re} séquence	Dictée du groupe du nom : Les applaudissements Le réchauffement	Le choix du contexte Les consignes de départ Les tentatives d'écriture et échange de stratégies. Le retour collectif sur le mot	Liste de vocabulaire Dictionnaire Affiches visuelles Fiche des orthographes approchées
2 ^e séquence	Dictée du groupe du nom : Des poux gigantesques	La norme orthographique La conservation des traces et la réutilisation des mots	Liste de vocabulaire Dictionnaire Affiches visuelles Fiche des orthographes approchées
3 ^e séquence	Dictée du groupe du nom : Un garçon hypersensible		Liste de vocabulaire Dictionnaire Affiches visuelles Fiche des orthographes approchées

La durée de chaque phase est déterminée à l'avance par l'enseignante. Le point de départ consiste à choisir l'activité qui invite les élèves à mobiliser leurs stratégies cognitives afin de développer leur lexique orthographique. Lors des trois séquences didactiques, des groupes du nom sont dictés à l'ensemble des élèves. Dans le contexte du travail individuel, les élèves écrivent les mots dans la première colonne « seul » sur la fiche des orthographes approchées. Ensuite, l'enseignante émet des consignes, comme de se mettre en trio et de trouver un consensus sur l'écriture des mots. S'instaure alors un débat à l'intérieur de chaque équipe. Pendant le travail en équipe, l'enseignante se met en retrait et circule afin d'offrir du soutien à ceux qui en ont besoin. Elle observe leurs manières de travailler et s'abstient de corriger les premiers jets. Tous les élèves participent à la validation ou à l'invalidation des graphies grâce à la mise en convergence des différentes quêtes de la forme normée.

Les résultats de cette recherche montrent qu'effectivement, pendant les échanges, les élèves mobilisent ces différentes stratégies dans leur processus d'apprentissage. Pour la première stratégie qui réfère au principe de transcription des phonèmes en phonogrammes, l'exemple est cité dans la première séquence didactique observée : « (...) Moi j'écris applaudissement d, e, s, a, p, p, l, a, u, d, i, s, s parce que ça fera des applaudiz... je ne me rappelle plus, mais ça fait le son ssss ». En ce qui concerne la stratégie lexicale qui sert à emmagasiner les mots dans le lexique mental, un des élèves a pu reconnaître le mot et le produire rapidement dans la deuxième séquence didactique : « G, a, n, moi, je l'ai vu plusieurs fois dans ma vie, ok et je sais que ça prend 'an' pour gigantesques ». Pour préciser l'appartenance d'un mot à une famille de mots, un élève dit : « Réchauffement comme dans le petit mot chaud », cet aspect réfère à la stratégie morphogrammique. La stratégie analogique est illustrée également par un des élèves qui s'est servi du mot « applaudissement » pour écrire le mot « réchauffement », il affirme : « c'est a, u pour réchauffement comme dans applaudissement ». En outre, l'exemple suivant : « le pluriel des noms en ou font leur pluriel en ous sauf pour les noms bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou et pou, qui prennent un x » est cité pour montrer que les élèves manifestent des préoccupations orthographiques par rapport au marquage grammatical du nombre (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Le tableau 4.2 expose les stratégies que les élèves ont utilisées pour exprimer leurs préoccupations dans le cadre de cette recherche (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Tableau 4.2
Tableau synthèse des stratégies orthographiques utilisées lors de la phase de réalisation

Stratégie phonogrammique	Principe de transcription des phonèmes en phonogrammes	-ça prend « an » pour gigantesques, toi c'est quoi ton argument pourquoi t'as mis « en »? -Moi, j'écris applaudissement d, e, s, a, p, p, l, a, u, d, i, s, s parce que ça fera des applaudiz... je ne me rappelle plus, mais ça fait le son ssss »
Stratégie morphogrammique	Principe de liens entre les racines de mots et leurs dérivations morphogrammiques pour marquer, des éléments grammaticaux comme le genre ou le nombre ou, lexicaux qui précisent l'appartenance d'un mot à une famille de mots (par exemple le « d » muet de « lourd » permet de dériver « lourde lourdeur, alourdir... »)	-Des applaudissements ça prend un « s » à la fin, c'est un nom commun, il y a souvent des déterminants avant -Poux, ça prend un « x » parce que c'est dans les exceptions - Réchauffement comme dans le petit mot chaud et ré pour réchauffement c'est le préfixe et au c'est comme chauffer
Stratégie lexicale	Emmagasiner les mots dans le lexique mental, le mot est connu et mémorisé, le reconnaître ou le produire rapidement	-G,a,n, moi, je l'ai vu plusieurs fois dans ma vie, OK, et je sais que ça prend « an » pour gigantesques
Stratégie analogique	Écrire des mots en établissant des comparaisons avec des mots lexicalisés	L'élève s'est servi du mot applaudissement pour écrire le mot réchauffement; il dit : c'est a u pour réchauffement comme dans applaudissement
Règle orthographique	Application des règles orthographiques françaises	-parfois, il s'écrit a u au début d'un mot... eau à la fin d'un mot comme cadeau -le pluriel des noms en « ou » font leur pluriel en « ous » sauf pour les noms bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou et pou, qui prennent un x. L'enseignante présente cette règle par le biais d'une comptine que les élèves ont apprise par cœur

Toutes les affiches récapitulatives murales sont là également pour contribuer au cheminement de la réflexion des élèves. Les élèves, à ce stade, verbalisent leurs stratégies orthographiques; des idées non pas toutes faites, mais le résultat d'un travail élaboré de la pensée.

L'enseignante aide ses élèves dans le repérage des erreurs par le questionnement. Lorsque le temps est écoulé, les élèves écrivent leur hypothèse commune dans la deuxième colonne « trio » sur la fiche des orthographes approchées. Toutes les graphies sont par la suite collectées et consignées au tableau de manière à faire apparaître les différences. Les échantillons de graphies présentés au tableau offrent une diversité largement suffisante pour établir une comparaison. Un retour est effectué par les élèves qui ont l'opportunité de commenter les graphies divergentes et pour l'enseignante de découvrir les raisonnements qui sous-tendent leurs choix orthographiques. La phase finale de ce dispositif pédagogique se termine généralement par la copie de la forme normée dans la troisième colonne « la norme » sur la fiche des orthographes approchées. Les élèves complètent leur répertoire personnel en vue de le consulter ou de le réutiliser dans des situations d'écriture ultérieures.

4.5 L'interprétation des résultats en lien avec les cinq principes des orthographes approchées

Les résultats de la présente recherche rejoignent les recommandations de Montésinos-Gelet et Morin (2006), lorsqu'elles ont dégagé les principes directeurs à la source de la démarche des orthographes approchées qu'il convient de mettre en œuvre avec rigueur (Boudreau *et al.*, 2012; Charron, 2006; Charron *et al.*, 2009). Les orthographes approchées sont définies comme une démarche qui s'articule autour de cinq principes pour susciter la réflexion sur la langue écrite soit : 1) favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication, 2) se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite, 3) adopter un autre rapport à l'erreur, 4) encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite et finalement 5) susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées pour parvenir à écrire.

4.5.1 Favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication

Dans le cadre de cette recherche, les résultats issus des séquences didactiques observées tendent à démontrer que l'enseignante participant à cette étude, œuvrant auprès d'élèves de la 3^e année du primaire, s'inspire de ces principes. Lors de la mise en contexte, l'enseignante planifie une démarche qui mène au choix d'un mot ou d'une phrase. Cette amorce par le biais de dictées de mots suscite l'intérêt et la participation active des élèves qui semblent très attentifs au terme des trois observations (Boudreau *et al.*, 2012, Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Les élèves participent et s'engagent dans la recherche de la forme normée de façon active et ils expliquent leur raisonnement en justifiant leurs choix. De cette façon, ils s'approchent progressivement de la langue écrite en cherchant à s'en servir. Cette recherche rejoint celle de Montésinos-Gelet et Morin (2005) en termes de résultats qui ont démontré que les enfants, encouragés à se servir de la langue, même s'ils savent encore relativement peu de choses, peuvent développer leurs habiletés orthographiques (Charron, 2006). D'ailleurs, ce principe consiste, pour l'enseignante, à offrir des occasions amenant ses élèves à écrire, au moyen de situations variées et signifiantes qui doivent avoir lieu dans une perspective de travail coopératif (Labrecque *et al.*, 2009). De plus, les pratiques déclarées ont mis en évidence que le but des orthographes approchées est de s'approcher de plus en plus de la norme orthographique puisque l'enseignante ne s'attend pas à ce que les enfants écrivent de façon précise la représentation orthographique du mot ou de la phrase, mais plutôt d'expliquer comment ils ont procédé pour orthographier le mot (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'enseignante tente de stimuler ses élèves en les rendant acteurs de leurs propres apprentissages (MEQ, 2001). C'est ainsi que l'interaction est mise en relief à travers les commentaires des élèves. L'enseignante, quant à elle, continue à prodiguer de l'aide à ses élèves en les amenant à travailler en groupe. Ce premier principe de la démarche des orthographes approchées est caractérisé par la recherche de l'utilisation du langage écrit pour encourager les élèves à s'en servir et à en connaître davantage, et ce, dans un contexte de communication (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

4.5.2 Se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite

Le second principe consiste à valoriser ce qui est produit par l'élève (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). L'analyse des résultats obtenus lors des pratiques observées montre que l'enseignante accepte toutes les suggestions des élèves et se met à l'écoute des représentations de chacun sans exception. Comme le proposent certains auteurs (Brissaud *et al.*, 2011; Charron, 2006), elle donne la parole aux élèves sans brûler les étapes; elle accueille avec bienveillance toutes les explications. L'enseignante n'agit pas dans la précipitation et prend le temps de guider ses élèves par des questions. Ce comportement favorise chez les élèves la présentation de leurs hypothèses. Elle privilégie la confrontation et se met à l'écoute de chacun qui va exprimer son accord, son désaccord ou ses doutes (Boudreau *et al.*, 2012; Brissaud *et al.*, 2011; Fayol et Jaffré, 1997; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En outre, les graphies des élèves sont considérées comme des indices d'une appropriation du code orthographique de façon provisoire (Charron, 2006). D'ailleurs, les commentaires recueillis ont permis de dégager cet aspect de questionnement qui montre que l'enseignante ne cherche pas à tout prix à trouver la norme, mais plutôt la construction des connaissances (Charron, 2006). En effet, l'enseignante participant à cette recherche s'intéresse davantage au processus d'écriture qu'au résultat final, ce qui, dans un cadre de pédagogie différenciée, permet de répondre aux besoins diversifiés des élèves (Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). D'un autre côté, l'enseignante peut ajuster ses pratiques au fur à mesure que les élèves progressent (Besse et l'ACLE, 2000) et en fait, il ne s'agit pas de laisser les élèves seuls dans leurs interprétations du fonctionnement de l'orthographe, mais de les aider dans leurs parcours cognitifs (Cogis, 2005).

4.5.3 Adopter un autre rapport à l'erreur

Le troisième principe sous-jacent à la démarche des orthographes approchées consiste à avoir un regard différent sur l'erreur orthographique (Boudreau *et al.*, 2012). Bien que les graphies des élèves soient similaires à la norme pour les mots « réchauffement, garçon », l'enseignante questionne les élèves sur les stratégies utilisées. Certaines réponses fournies par les élèves

sont plus ou moins éloignées de la norme comme dans les mots « gigantesques » et « hypersensible ». L'enseignante tente alors de mettre en relief les hypothèses produites plutôt que d'effacer les réponses erronées telles que le suggèrent Charron (2006) ainsi que Montésinos-Gelet et Morin (2006). À cet effet, les résultats démontrent que même si les graphies proposées par certains élèves ne sont pas équivalentes à la norme, elles témoignent d'une compétence orthographique en construction comme dans le cas de certains élèves qui ont écrit « hypare sensible » ou « hyper sensible » au lieu du mot « hypersensible » (Ferreiro, 2001 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les résultats montrent que l'enseignante ne se satisfait pas de la bonne réponse et tient compte des conceptions en accord avec la norme et de celles qui sont des sources d'erreur (Brissaud *et al.*, 2011). Ces résultats sont également en accord avec les travaux qui mentionnent que les écarts à la norme ne sont pas des fautes, mais des moments de l'évolution (Allal *et al.*, 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Scallon, 1988). D'ailleurs, ce rapport positif face à l'erreur est considéré comme une occasion de développement de la représentation du système écrit par l'enfant (Boudreau *et al.*, 2012; Charron, 2006). L'élève qui sait qu'il a le droit à l'erreur est moins frustré lorsqu'il tente d'écrire et lorsqu'il va exprimer ses hypothèses. De plus, il comprend que l'erreur n'est pas perçue comme une faiblesse, mais comme une démarche vers l'appropriation de la norme orthographique (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

4.5.4 Encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite

Le quatrième principe qui caractérise les orthographe approchées concerne l'accompagnement de l'enfant dans son effort de s'approprier la langue écrite, en l'incitant à révéler comment il a procédé pour écrire (Montésinos-Gelet et Morin 2006). Suivant cette intention, l'enseignante aide l'élève à faire des liens et à élaborer leurs connaissances. Les résultats de cette recherche vont tout à fait dans ce sens. Ils vont également dans le sens de ce qui a été établi par la théorie socioconstructiviste (Vygotsky, 1997) qui stipule que le conflit sociocognitif est avantageux pour les élèves. Le conflit sociocognitif est une source de progrès pour les élèves lorsque ces derniers acceptent de confronter leurs réponses. Il a comme répercussion de placer l'enfant dans un équilibre cognitif (Piaget, 1936, cité par

Charron, 2006). Ainsi, le fait de considérer les autres points de vue incite l'élève à se décentrer par rapport à sa propre réponse. Il pourra également découvrir d'autres informations pertinentes dans les réponses des autres (Charron, 2006). Il est, par ce fait, en position de changement et de coopération dans la résolution de problèmes linguistiques (Allal *et al.*, 2001; Charron, 2006). En acceptant les différentes modifications en succession proposées par les pairs, il amène une véritable réflexion sur la façon d'écrire (Cogis, 2005; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Lors de la phase de réalisation, les élèves ne se contentent pas d'écrire. Ils prennent des risques pour expliquer comment ils ont procédé. Les résultats de cette recherche montrent que cette pratique est instaurée par l'enseignante pour que les élèves intègrent le raisonnement réflexif qui sous-tend cette didactique (Charron, 2006). En effet, les échanges entre les élèves témoignent d'une implication dans la réflexion métalinguistique (Brissaud *et al.*, 2011). Au fil des trois observations, la position de l'enseignante demeure la même. Elle guide les élèves par le questionnement pour qu'ils développent leur pensée réflexive et leur autonomie dans leur apprentissage (Bergeron, Lafontaine, Plessis-Bélair et Réal, 2008). L'intérêt de laisser à l'élève le temps de remettre sa réponse initiale en question et de faire un retour sur le travail fait est une source de réflexion sur la langue, un facteur indispensable à l'apprentissage (Cogis, 2005, Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'élève se trouve dans un terrain d'expérimentation où il met en pratique ce qu'il sait ou ce qu'il croit savoir (Cogis, 2005). Une fois que l'élève s'est approprié le fonctionnement de cette approche, il sera en mesure de réaliser les activités d'orthographe approchées avec l'aide de l'adulte, juste comme guide ou accompagnateur (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

4.5.5 Susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées, pour parvenir à écrire

Lors de la troisième phase, la période des tentatives d'écriture et des échanges de stratégies entre les différents élèves est enclenchée. L'enseignante guide les questionnements pour favoriser des négociations constructives. Ils réfléchissent et se consultent pour trouver la norme orthographique (Charron, 2006). L'enseignante laisse du temps en classe pour que les élèves partagent entre eux leurs connaissances et leurs stratégies en lien avec l'orthographe des mots. Les élèves sont en constante interaction et le travail coopératif revêt une grande

importance dans cette classe. La dimension sociale est très présente dans les pratiques collaboratives des orthographes approchées. Comme le mentionne la littérature, les échanges qui caractérisent des activités réalisées en collaboration sont des moments propices à l'émergence d'une réflexion sur les connaissances orthographiques, notamment chez le faible scripteur (Charron, Montésinos-Gelet, Morin, Parent et Prévost, 2006), ce qui favorise la construction du savoir (Vygotsky, 1997).

Les résultats obtenus des différentes observations filmées mettent en évidence que les élèves se sentent autonomes et n'ont pas peur d'écrire, car ils ont l'habitude de travailler à l'aide de cette démarche. Ils s'engagent activement dans la tâche étant donné qu'ils possèdent plus de connaissances sur la langue écrite (Charron, 2006; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009). Ils possèdent de bonnes habiletés sociales et semblent avoir des interactions positives avec les pairs et avec l'enseignante. En plus, les pairs sont en mesure de s'entraider de manière efficace, vu que la relation qu'ils entretiennent est plus informelle que celle qui résulte de l'interaction enseignant-élève (Lavoie, Lévesque et Marin, 2011). Aussi, dans un contexte de différenciation pédagogique, l'élève dysorthographique a obtenu 5/5 dans une évaluation de dictée de 5 mots travaillés préalablement à travers les orthographes approchées, ce qui semble être favorable pour lui dans le contexte de cette approche. De plus, le partage collectif des connaissances et de stratégies permet aux bons élèves de consolider leurs savoirs et ceux qui ont davantage de difficulté à orthographier avec précision, de recevoir de l'aide par les pairs (Lavoie, Lévesque, et Laroui, 2007; Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Enfin, l'apprentissage coopératif est une formule qui exploite les principes sous-jacents au nouveau programme, soit, le socioconstructivisme. Il est question d'une stratégie interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves sont placés en petites équipes. Cette démarche didactique, en promouvant la responsabilité de chaque élève envers le groupe, est en conformité avec le Programme de formation (MELS, 2006) puisqu'il permet le développement des compétences transversales, notamment au niveau personnel et social. Cette approche exploite de façon optimale le socioconstructivisme, un des principaux axes qui sous-tend le programme de formation de l'école québécoise.

4.6 L'interprétation des résultats en fonction des six phases

Les données obtenues au moyen des entretiens et des observations analysées en fonction de la grille de catégorisation élaborée par (Charron, *et al.*, 2009) permettent de constater que l'enseignante met en place le dispositif didactique des orthographes approchées selon les six phases de cette démarche. Elle réalise ces pratiques tout en respectant les différents temps de l'apprentissage, soit la mise en contexte (avant), la réalisation (pendant), l'intégration (après) et le transfert des apprentissages (Charron, 2006; Charron *et al.*, 2009). D'ailleurs, la collecte des pratiques déclarées et observées de l'enseignante a permis de décrire chacune des phases.

4.6.1 Phase 1 : mise en contexte

Les observations filmées en classe ont permis de constater que la démarche des orthographes approchées se déroule chaque fois de la même manière. En effet, d'abord il s'agit de présenter des mots ou des structures que les élèves pourront utiliser en production d'écrits (Brissaud *et al.*, 2011; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Lors de la première phase, c'est, l'enseignante qui choisit les mots cibles qu'elle souhaite que les enfants apprennent à partir d'une liste de vocabulaire (Bergeron *et al.*, 2008; Montésinos-Gelet et Morin 2006). La sélection des mots cibles doit se faire de façon rigoureuse, car plus l'usage d'un mot est fréquent et plus il a de chances d'être maîtrisé, et ce, quelle que soit sa complexité orthographique (Brissaud *et al.*, 2011). En ce sens, ses pratiques rejoignent les propos de Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré (2008) et de Charron (2006) selon lesquels le choix de la séquence didactique qui va conditionner l'efficacité de l'exercice revient à l'enseignante. De même, le fait aussi de connaître les particularités des mots ainsi que le niveau de difficulté lui permet d'anticiper certains questionnements des élèves (Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Par conséquent, les pratiques d'orthographes approchées ont pour but de présenter de nouvelles connaissances ou de renforcer ce qui a été appris (Brissaud *et al.*, 2011). Ainsi, les observations en classe ont démontré que l'application des orthographes approchées dirigée par l'enseignante est exploitée dans le contexte de la découverte de nouveaux mots et d'un approfondissement de certaines notions orthographiques déjà

enseignées (Charron, 2006). L'atmosphère dans la classe est calme et chacun des élèves sait ce qui est attendu de lui, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'enseignante a réussi à créer un climat de confiance dans lequel les élèves prennent conscience qu'ils sont en apprentissage et que le travail individuel comme point de départ permet à l'élève de réfléchir et d'élaborer une réponse qu'il pourra confronter à celle des autres (Brissaud *et al.*, 2011).

4.6.2 Phase 2 : consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement et les tâches des élèves

Lors de la seconde phase, l'enseignante fait part aux élèves du déroulement des activités des orthographes approchées en s'assurant que ces derniers comprennent en quoi consistent ces pratiques (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). À l'issue de chaque séquence didactique, elle donne des consignes d'écriture et les prévient qu'ils doivent rejoindre leurs équipes et de justifier leurs réponses. C'est d'ailleurs cet aspect qui suscite les connaissances antérieures des élèves concernant certaines règles orthographiques enseignées au préalable (Charron, 2006). Les observations attestent également que l'aspect de modélisation a marqué la pratique des orthographes approchées, puisque l'enseignante guide les questionnements de ses élèves pour favoriser des échanges constructifs (Charron, 2006). Cette stratégie consiste à suivre l'élève et de l'accompagner dans sa démarche et à lui donner de la rétroaction de façon continue. Le modelage est une formule essentielle afin de favoriser l'apprentissage coopératif entre les élèves (Charron, 2006). De plus, les études effectuées par Montésinos-Gelet et Morin (2005) ont démontré que varier les modes de regroupement est nécessaire afin de favoriser l'apprentissage coopératif entre les élèves. Effectivement, les élèves de la 3^e année du primaire qui pratiquent les orthographes approchées de façon régulière semblent familiers avec ces modes d'organisation en classe. Comme le précisent Montésinos-Gelet et Morin (2006) dans leur ouvrage didactique, le travail individuel permet à l'enseignante d'observer les élèves pour déterminer les préoccupations de chacun en tant qu'apprenti scripteur et puis la formation en trio, favorise les échanges de stratégies d'écriture et de conflits sociocognitifs. En revanche, il est intéressant de faire remarquer qu'au 2^e cycle du primaire, il ne semble pas nécessaire de distribuer les rôles de scripteur, de la gomme à effacer et du gardien du temps, tel que le conseille les spécialistes des orthographes approchées, dans les

cas des classes de la maternelle ou de la 1^{re} année du primaire (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Une des hypothèses permettant d'expliquer cette observation est que les élèves, au 2^e du cycle primaire, ont développé une certaine autonomie et maturité. Par ailleurs, puisqu'ils ont commencé à pratiquer les orthographe approchées depuis le début de l'année, cette routine est probablement intégrée. Donc, cette didactique du français écrit favorise les découvertes de la langue écrite afin d'accéder à la norme telle que le suggèrent (Charron, *et al.*, 2009).

4.6.3 Phase 3 : tentatives d'écriture et échanges de stratégies

Pendant la phase de la réalisation, c'est à ce moment qu'il y a un maximum d'échanges entre les membres des équipes sur leurs différentes façons d'écrire. Comme le stipulent les chercheurs dans ce domaine (Charron, 2006; Lavoie *et al.*, 2007; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Marin, 2010), le travail collaboratif est profitable aux élèves dans le sens où la confrontation permet de passer d'une pensée privée à un langage public et incite l'élève à se décentrer, à considérer les autres points de vue et à adopter une position moins subjective (Cogis, 2005). Dans les différentes interventions, l'enseignante invite ses élèves à nommer les difficultés rencontrées, en lien avec les principes phonographiques, morphologiques ou orthographiques. Le débat, entre les élèves, engendre une panoplie d'arguments qui visent à défendre un propos ou à le remettre en question. Selon Cogis (2005), le contexte d'une classe séparée en équipes, où tous les membres ont accès à des paroles d'ordre social, affectif ou cognitif, est naturellement dynamique.

Dans cette optique, les observations en classe, de même que les réponses aux questions, mettent de l'avant que la démarche des orthographe approchées favorise cette dimension interactive dans la classe, un aspect réputé favorable pour le développement orthographique des élèves (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). L'enseignante distribue la parole et prend le temps d'accueillir toutes les explications. Par conséquent, ils ont tous la chance d'écrire selon les représentations qu'ils se font de la langue écrite, ce qui signifie que cette démarche répond aux besoins diversifiés des élèves (Bergeron *et al.*, 2008). L'activité de la recherche

de la norme se fait en groupe en obligeant les élèves à argumenter. Cela favorise la multiplicité des points de vue et les élèves appréhendent un objet linguistique selon plusieurs facettes et non pas par celle qui vient directement à l'esprit (Cogis, 2005; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). À titre d'exemple, dans le cas du mot «hypersensible», une seule élève a trouvé la norme. Il est reconnu que la lettre « h » qui sert par exemple à distinguer des homophones « cœur »/« chœur » est une lettre un peu spéciale. La particularité avec cette lettre est que seule, elle ne correspond à aucun phonème. Cependant associée à la lettre « c » elle sert à former le digramme « ch » dont la transcription est /ʃ/. Dans cette recherche, l'étude de cette lettre a permis aux élèves d'explorer le lexique (Brissaud *et al.*, 2011). Un autre phonème étudié au 2^e cycle du primaire est le /o/ qui s'avère un objet d'étude aussi difficile à comprendre puisqu'il peut se transcrire par plusieurs graphèmes comme dans « eau », « pauvre », « poli ». Dans ce cas, la pratique des orthographe approchées est la piste privilégiée par l'enseignante participante pour travailler ce phonème. La réflexion a également amené les élèves à mobiliser, au fil des argumentations, des éléments autres que ceux en rapport avec l'orthographe lexicale comme la marque du pluriel dans des « poux gigantesques » ou bien « ent » pour les verbes du premier groupe versus « ent » dans « réchauffement » dans les constances orthographiques. En outre, l'analyse des résultats des pratiques déclarées est marquée par cette caractéristique d'étayage qui est présente entre certains membres d'équipes (Marin, 2010). Dans les différents trios, les élèves les plus avancés offrent leur aide à ceux qui ont davantage de difficultés. Par conséquent, cette phase révèle l'apport des interactions dans la construction de connaissances (Marin, 2010).

4.6.4 Phase 4 : retour collectif sur le mot ou la phrase

L'intégration des apprentissages se produit à la quatrième et à la cinquième phase. La quatrième phase correspond au retour collectif subséquent à la tentative d'écriture (Charron, *et al.*, 2009). Une fois que toutes les graphies sont exposées au regard de l'ensemble de la classe, le moment crucial de l'activité se déclenche; celui du débat et de la confrontation. L'enseignante appelle l'élève qui a écrit la graphie au tableau et lui demande pourquoi il a pensé que le mot devait s'écrire de cette façon. Puis, au cas où un autre élève aurait opté pour

la même graphie, il est quand même invité à expliquer ses raisons. Par la suite, toute la classe participe au débat afin de déterminer la bonne orthographe. Cette étape permet de rassembler toutes les stratégies et les idées des élèves. L'enseignante offre l'occasion à tous les apprenants de découvrir et d'apprendre de nouvelles connaissances en rapport avec l'orthographe. Elle guide ses élèves dans la révélation de la norme à l'aide d'explications sur les règles orthographiques. D'ailleurs, une écoute se développe tout le long du retour collectif sur la norme (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Au fil des discussions, les graphies qui ne sont plus acceptées par l'ensemble de la classe sont effacées; il ne restera que la graphie qui a fait objet du consensus. Cette phase est une synthèse des principales stratégies qui ont guidé l'orthographe du mot (Charron, 2006). Ainsi, pour que les élèves puissent généraliser aux autres mots des règles orthographiques, l'enseignante oriente ses interventions sur l'enseignement des apprentissages correspondant au niveau de la 3^e année du primaire. La diversité d'options qui s'offre aux élèves leur permet de devenir de plus en plus réflexifs et autonomes (Charron, 2006). Le nombre d'élèves qui prennent la parole s'accroît. Ils apprennent de façon graduelle à mieux justifier leurs choix et à fournir des arguments pertinents. Comme l'ont révélé Charron (2006) ainsi que Montésinos-Gelet et Morin (2006), ce partage permet de présenter différentes stratégies de révision.

4.6.5 Phase 5: présentation de la norme orthographique

La cinquième phase, telle que soulignée par l'enseignante participant à cette étude, correspond au dévoilement de la norme orthographique (Charron, 2006). Le système alphabétique de la langue française écrite présente plusieurs difficultés (Fayol, 2012). Lorsque les élèves doivent apprendre la forme normée, un rapport à la convention orthographique est enclenché. En plus, les rétroactions de l'enseignante sur la norme orthographique incitent les élèves à comprendre qu'il existe une façon d'orthographier qui soit correcte (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cette phase est essentielle lorsqu'il est question d'emmagasiner le mot dans le lexique mental des élèves afin que ces derniers soient en mesure de mémoriser uniquement la norme orthographique (Charron, 2006). Donc chacun des élèves se mobilise pour présenter son choix de graphie et exprimer son accord ou

désaccord avec le choix orthographique de ses pairs. À ce stade, l'enseignante joue un rôle de premier plan; elle répond à tous les questionnements et aux doutes des élèves. La validation s'effectue au fur et à mesure que les suggestions erronées sont réfutées (Cogis, 2005). La norme orthographique peut émerger au fil de la discussion comme dans le cas de la première observation (des applaudissements) et de la deuxième observation (des poux gigantesques), mais, si elle ne figure pas au tableau, l'enseignante elle-même dévoile la norme (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Lors de chaque séquence didactique observée, l'enseignante valide la norme orthographique par le biais de la stratégie de révision. Ces résultats sont relativement similaires à ceux obtenus par Rieben et ses collaborateurs (2005) et Charron (2006) qui suggèrent que l'étape de la rétroaction est cruciale dans le développement des compétences orthographiques. Cependant, il est conseillé de ne pas attendre longtemps avant d'effectuer le retour pour que la phase demeure significative pour les élèves et pour qu'ils mémorisent l'orthographe adéquate (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

4.6.6 Phase 6 : conservation des traces et réutilisation des mots

Une fois la norme révélée par l'enseignante, tous les élèves conservent dans leurs fiches d'orthographe approchées (Annexe G) les traces écrites soit : la graphie initiale (individuelle), la graphie que les élèves ont choisie (trio) et la forme normée. L'enseignante demande aux enfants de répertorier les mots qui ont été travaillés en classe dans le but de les réutiliser dans des contextes d'écriture ultérieurs. Ce processus correspond au premier temps de la dernière phase, qui se rapporte au transfert des apprentissages tel qu'élaboré par Charron et ses collègues (2009). Dans un second temps, Charron (2006) souligne qu'il est intéressant d'offrir des occasions qui permettent de réinvestir les mots écrits en orthographe approchées afin que les enfants puissent consolider leurs connaissances orthographiques. Toutefois, en référence aux entretiens, l'enseignante a affirmé que les élèves n'effectuent pas automatiquement ce transfert des nouvelles connaissances acquises dans les situations d'écriture. Allal (1997) affirme que, dans un contexte d'enseignement qui cible des notions orthographiques séparément du contexte d'écriture d'un mot, des mots ou d'une phrase, les

éléments orthographiques exigent une plus faible charge cognitive. Tel que souligné par Brissaud et ses collaborateurs (2011), cette difficulté de transfert automatique des connaissances en productions écrites survient chez la plupart des élèves. Ils ne peuvent pas passer des mots sans erreurs aux textes sans erreurs. Selon ces auteurs, la tâche d'écriture de textes conduit à élaborer un contenu, organiser les idées qui viennent à l'esprit, les transcrire sur la page, faire des liens, résoudre des problèmes d'enchaînements et de cohérence et bien évidemment veiller à la correction orthographique. Une tâche assez lourde pour les élèves. Conséquemment, l'écart entre l'orthographe des exercices et l'orthographe des textes est bien trop grand pour que le transfert attendu se produise (Brissaud *et al.*, 2011).

4.7 La pratique des orthographes en lien avec le triangle pédagogique

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988) permet d'établir des comparaisons et des rapprochements entre les diverses situations pédagogiques parce que toutes s'articulent autour de trois éléments : élève, savoir, enseignant, dont deux prédominants. Les résultats découlant des différentes prises de données et des entrées quotidiennes dans le journal de bord ont été mis en lien avec cette thèse. Ainsi, lorsque les différents pôles sont passés en revue, ceci a conduit à observer tour à tour la position de l'enseignante, de l'apprenant et du savoir dans la situation didactique d'orthographes approchées. À l'analyse, le triangle didactique (Houssaye, 1988) vient rendre compte de l'ensemble de cette pratique pédagogique qui met les deux protagonistes en situation d'interaction. Le premier pôle de la situation didactique concerne les pratiques enseignantes (volet enseignant) et sa relation avec l'apprenant et le savoir. Ensuite, le savoir qui réfère à l'apprentissage de l'orthographe comme la résultante de deux composantes soit la maîtrise du code orthographique et la mise en œuvre des stratégies permettant la production d'écrits (Angoujard, 1994). Le dernier pôle concerne l'orthographe lexicale.

4.7.1 Les pratiques enseignantes (volet enseignant)

Au terme de l'analyse menée et suite aux observations réalisées en classe, les constats effectués vont dans le sens du paradigme du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978). En effet, les pratiques pédagogiques, cadrant dans une perspective socioconstructiviste, débouchent sur des situations d'apprentissage dans lesquelles l'enfant est amené à faire des expériences actives, réelles et signifiantes, dont la complexité va lui permettre de construire des connaissances structurées, riches et diversifiées (MEQ, 2001). De plus, les résultats de cette recherche indiquent que le dispositif des orthographe approchées est mobilisé par l'enseignante tel que présenté dans la recension des écrits (Charron *et al.*, 2009). Elle est l'organisatrice et l'animatrice de la situation d'apprentissage qui assure le respect de l'application de cette démarche (Cogis, 2005). Au cours des échanges, malgré qu'elle s'abstienne de tout commentaire, elle garde, tout de même, le contrôle du déroulement de la séance. Il est à souligner qu'il incombe à l'enseignante de guider les enfants lors des échanges et c'est ce qui a été constaté, lors de la phase d'intégration (phase 3), à travers ses déplacements d'un trio à un autre. Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré (2008) indiquent qu'une des façons les plus significatives de modélisation est que l'enseignante intègre un des groupes aux premières expériences des orthographe approchées, justifie ses choix et questionne ses partenaires afin de les amener à réfléchir eux aussi. Son enseignement est principalement axé sur le modelage, l'accompagnement, la réflexion et le développement de l'autonomie (Charron *et al.*, 2009). Concrètement, l'enseignante crée des conditions d'apprentissage qui favorisent la construction des connaissances et semble adopter cette approche en proposant ses propres pratiques et décide du nombre de séances à réaliser dans la semaine (Charron, 2006). Ceci peut être expliqué par le fait qu'elle sélectionne des éléments portant sur des notions d'orthographe lexicale à étudier, ce qui correspond aux conclusions de Charron et ses collègues (2009). Elle favorise l'approche intégrée qui implique le recours à la littérature jeunesse et le travail coopératif pour améliorer les compétences orthographiques comme proposée par Charron et ses collègues (2009) ainsi que par Pasa (2005).

L'objectif de réaliser de telles situations d'écriture est de présenter des particularités orthographiques et d'amener les élèves à comparer leurs hypothèses d'écriture à la norme

orthographique des mots et d'observer leurs réussites (Brissaud *et al.*, 2011). En effet, les données recueillies à propos du processus d'écriture permettent de reprendre l'idée de Charron (2006) selon laquelle les élèves s'approprient la langue tout en étant actifs dans leur apprentissage. En outre, le fait de les questionner leur permet d'exprimer des commentaires qui sont des outils nécessaires pour l'enseignante qui organisera des sessions complémentaires autour d'une notion d'orthographe non maîtrisée (Brissaud *et al.*, 2011; Charron, 2006). Ce soutien adapté de l'enseignant favorise les apprentissages de l'élève, tel que préconisé par Vygotsky (1978). En plus, en acceptant leurs erreurs, ceci favorise un climat de confiance et crée une motivation pour la découverte orthographique (Brissaud *et al.*, 2011; Charron, 2006). Selon Anctil (2010), il serait intéressant de faire ressortir les nuances de sens dans la phase du retour sur la production écrite. Dans ce cas, il s'avère plus pertinent de fournir à l'élève une proposition de correction que de seulement souligner l'erreur. Dans un autre ordre d'idées, l'enseignante adopte cette pratique des orthographes approchées en lien avec les exigences du ministère de l'Éducation du Québec (2001) en développant la compétence à « écrire des textes variés ». Ses pratiques sont en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise qui décrit des comportements nécessaires au développement de l'orthographe lexicale (Annexe F).

Compte tenu de la description des pratiques déclarées et observées, il en ressort que les pratiques de l'enseignante respectent une progression de base qui s'ajuste, tout au long de l'année scolaire (Charron, 2006). La préoccupation de l'enseignante est de favoriser l'autonomie cognitive des apprenants, formulée en lien étroit avec celle de maintenir leur motivation à apprendre et d'ajuster son enseignement à leur bagage cognitif (Charron, 2006). Il en résulte également que l'enseignante perçoit les orthographes approchées comme étant des pratiques didactiques favorisant une hiérarchie des apprentissages. Ces résultats correspondent, tout à fait, à ceux obtenus dans la recherche de Charron (2006) qui cherchait à décrire et à catégoriser les pratiques déclarées d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle. Charron (2006) en dégage deux façons d'exploiter les orthographes approchées : la première réfère aux pratiques avec des visées évaluatives qui ont pour but d'examiner où se situe l'élève dans ses préoccupations comme scripteur et la deuxième façon concerne les pratiques didactiques basées sur la construction de la connaissance à travers l'échange de

stratégies. En contrepartie, il est important de souligner que l'enseignante conserve encore ses pratiques traditionnelles en soumettant chaque semaine une liste de mots que les enfants vont apprendre par cœur à la maison. En ce qui concerne la gestion du temps, les pratiques d'orthographe approchées sont exploitées comme des situations didactiques d'une durée moyenne de 60 minutes par semaine. Il est à noter que Loomer, Fitzsimmons et Strege (1990, cité par Graham *et al.*, 2008) conseillent d'utiliser 60 à 75 minutes pour l'enseignement de l'orthographe lexicale aux élèves, quoique Charron (2006) a constaté une grande variabilité dans les réponses relativement à la durée de l'enseignement. Elle fait remarquer que la moyenne du nombre de minutes par semaine consacrée aux pratiques d'orthographe approchées variait entre 11,2 à 119,0 minutes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants auraient peut-être besoin de formation en termes d'enseignement d'orthographe lexicale et plus précisément en orthographe approchées (Templeton et Morris, 1999). Les enseignants expliquent le manque d'attention accordé à l'enseignement lexical par la contrainte de temps, et par un manque de ressources pour travailler le lexique (Ancil, 2010).

Somme toute, la pratique d'orthographe approchées, telle que préconisée par les pionniers de cette approche (Chomsky, 1971; Besse et l'ACLE, 2000; Ferreiro, 2000; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Read, 1975) doit s'appuyer sur des situations d'apprentissage authentiques, motivantes et variées qui favorisent la métacognition, la conscientisation et la participation active des élèves. Les intentionnalités doivent être annoncées en recourant à des supports matériels variés. Le climat de classe doit être axé sur la collaboration et ouvert aux échanges entre les pairs. Ainsi, les élèves s'appropriant ensemble le domaine de la langue écrite en partageant leurs démarches de recherche. Il s'agit également de varier les stratégies d'enseignement en adoptant un rapport positif à l'erreur et en aidant au développement de l'autonomie de tous les élèves. Ces nouvelles connaissances permettent certainement de mieux cerner les pratiques des enseignants et en particulier les pratiques d'orthographe approchées au 2^e cycle du primaire

4.7.2 Le savoir (volet orthographe lexicale)

Dans la perspective d'amener l'élève sur le chemin de la maîtrise de la langue écrite, plusieurs auteurs (Chomsky, 1970; Ferreiro et Teberosky, 1983; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) ont documenté les représentations des élèves aux prises avec le système graphique à travers la nouvelle pratique des orthographe approchées. Ils affirment que ce dispositif pédagogique privilégie une meilleure appropriation du langage écrit; d'ailleurs, les constats issus des analyses de la présente recherche vont dans cette optique. L'enseignante applique particulièrement la démarche d'orthographe approchées pour la révision de certaines règles orthographiques de la 3^e année du primaire soit : la correspondance phonème-graphème du *au* dans « réchauffement » ou « applaudissement », les graphèmes « o », « au » et « eau » pour représenter le phonème/o/, les rappels sur les constantes orthographiques comme pour le graphème *eau* qui apparaît presque toujours en fin de mot, les règles de position : du « g », du « gu » et du « ge »; l'emploi du « c » et du « ç », du s entre deux voyelles, etc. En outre, l'idée d'amener l'élève à considérer les différentes façons de transcrire un/o/ ouvre des portes à une réflexion sur les digrammes et les trigrammes, ce qui favorise le développement de la norme orthographique à travers les échanges (Lafontaine, Bergeron, Plessis-Bélair, 2008). L'aspect pédagogique qui en résulte est le lien qui s'établit entre ce que l'enfant a comme connaissances spécifiques et les nouvelles connaissances dans sa démarche d'apprentissage afin d'élargir son bagage culturel et de mieux s'approprier la langue écrite (Lebrun et Wood, 2004). L'objectif est de faire émerger les représentations des élèves par la confrontation pour les faire évoluer vers une meilleure compréhension du phénomène orthographique (Brissaud *et al.*, 2011). En fait, pour que les jeunes enfants puissent écrire de vrais textes, il semble essentiel qu'on le leur permette et qu'on leur en fournisse les moyens, en organisant, à leur intention, des situations d'écritures signifiantes (Hanvault, 1995). De plus, il est pertinent de fournir à l'élève une proposition de correction plutôt que de seulement souligner l'erreur (Anctil, 2010).

4.7.3 L'apprentissage (volet élève)

Comme l'indique Charron (2006) dans sa thèse doctorale, tout comme l'enseignant, l'élève retire également des avantages dans le contexte social et langagier. L'élève découvre un autre rapport possible à l'écriture et se sent libre d'émettre des commentaires métagraphiques qu'ils soient justes ou erronés. En verbalisant ses stratégies, il finit par apprendre peu à peu à justifier ses choix et à exprimer son désaccord avec les idées des autres élèves. Lors des observations filmées, la plupart des élèves n'ont pas hésité à exprimer leurs doutes ou leur désaccord. Ceci démontre que l'erreur orthographique n'est pas ressentie comme une faute, mais comme un moment d'apprentissage où chacun constate que tous font des erreurs, même les meilleurs (Cogis, 2005 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En outre, la dimension interactionnelle qui a caractérisé les situations d'écriture observées est considérée aussi comme un facteur indéniable dans la construction du savoir (Vygotsky, 1978). Les élèves sont bien entraînés à commenter et à justifier leurs décisions (David, 2003b). Comme le souligne Cogis (2005), pour développer sa capacité de vigilance orthographique, il faut offrir à l'élève la possibilité de l'exercer. Il sera alors en mesure de prendre en charge l'orthographe dans ses écrits. Ce sont ces habitudes scolaires qui ont été constatées dans cette étude. En parallèle, l'analyse des propositions fournies par les trios fait apparaître que les explications avancées correspondent aux savoirs enseignés. En effet, comme l'a souligné (David, 2003b), les solutions fournies par les élèves témoignent de l'extension de règles déduites de l'expérience.

Lors de leurs explications, les apprenants ne construisent pas de nouvelles connaissances à partir du néant. Ils n'avancent pas de façon aléatoire, mais de façon réfléchie, en formulant des raisonnements cognitifs sous-jacents à la résolution des problèmes linguistiques rencontrés (Allal *et al.*, 2001). Les données du présent projet de recherche corroborent effectivement ce constat. Justement, savoir comment procéder à la quête de la norme fait partie intégrante de la compétence orthographique. Cela permet à l'élève de gagner en autonomie lorsqu'il est face à ses écrits. De ce fait, la classe devient un lieu de parole vivante, ancrée sur le savoir orthographique, qui contribue également au développement du langage oral (Cogis, 2005). En participant à ces activités métacognitives, chaque élève peut percevoir

son apprentissage comme un trajet où il joue un rôle important dans la construction du savoir. Ainsi, chaque énonciation de l'élève apporte un élément à confirmer ou à infirmer par le biais de la négociation, de la reformulation et de la synthèse. Le résultat final ne réside pas dans le choix de la meilleure réponse, mais plutôt dans un consensus basé sur des savoirs validés par l'enseignante. Les échanges, identifiés comme une série de messages échangés entre les élèves en situation d'écriture et les interactions de cet ordre concerneraient tout ce qui est en lien avec la tâche. Les résultats de cette étude ont permis de démontrer, comme dans le cas de la recherche de Brassachio et ses collègues (2001), que les élèves s'expriment plus facilement et qu'ils utilisent davantage de mots. Cette approche vise à optimiser le développement de l'autonomie chez l'apprenant et met l'accent sur les échanges qui lui permettent, en situation d'écriture, de réfléchir sur les stratégies entreprises, lors de l'organisation de ses idées et de la révision (Besse et l'ACLE, 2000). Les interactions sociales de l'apprentissage coopératif en orthographe approchées permettent aux élèves de verbaliser, de commenter et de comparer leurs opinions orthographiques (Charron, 2006). L'enjeu de mettre en place de telles pratiques, axées sur l'échange, sur la discussion de graphies, la demande de renseignement, la consultation de dictionnaire ou d'affiches sont des pratiques recommandées et favorables au développement orthographique.

CONCLUSION

La présente conclusion mettra en lumière les apports de cette recherche dans les domaines scientifique et pédagogique, mais également ses limites. Rappelons que la question de recherche se présente comme suit : comment une enseignante du deuxième cycle du primaire applique-t-elle la démarche des orthographes approchées, au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale? Le premier objectif de cette recherche consistait à décrire les pratiques déclarées d'une enseignante du 2^e cycle du primaire en orthographes approchées. Les trois entretiens menés auprès de l'enseignante, de même que les trois observations réalisées en classe ont permis d'accéder aux pratiques de cette enseignante. Afin de les décrire, il était question de prendre appui sur la grille de catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées, élaborée par Charron et ses collègues (2009). De plus, afin de compléter les informations et effectuer une triangulation de données, le journal de bord de la chercheuse a servi pour noter les pratiques de l'enseignante en classe, les réflexions et toutes les observations en rapport avec ces pratiques.

Cette recherche vise à documenter comment la démarche des orthographes approchées peut s'appliquer au 2^e cycle du primaire. Elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste (Vygotsky, 1997) et concerne le développement orthographique des scripteurs du 2^e cycle du primaire. Le premier constat qui se dégage des analyses liées au premier objectif de cette recherche est que la démarche des orthographes approchées est appliquée et adaptée au 2^e cycle du primaire selon les six phases qui la régissent. Les pratiques déclarées de l'enseignante en orthographes approchées attestent que les trois séquences didactiques sont planifiées en respectant les différents temps de l'apprentissage, soit la mise en contexte (avant), la réalisation (pendant), l'intégration (après) et le transfert des apprentissages.

Ainsi, la mise en place de cette pratique didactique est introduite dès le début de l'année scolaire. La mise en contexte, qui est la première phase de la démarche des orthographe approchées, constitue le principal point de départ. L'enseignante planifie des contextes d'écriture axés sur différents thèmes à partir de la littérature jeunesse ou de listes de mots. Puis, une fois que les élèves sont à l'écoute, elle procède à la dictée des mots à voix haute et passe aux consignes qui invitent les élèves à réfléchir d'abord aux graphies des mots de façon individuelle. Le travail de groupe gagne à être précédé d'un temps de travail individuel, car la mobilisation de chacun est plus forte au stade de la présentation des points de vue (Cogis, 2005; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). La première ébauche est alors écrite dans la première colonne sur la fiche des orthographe approchées; cette trace écrite sera examinée avec les pairs dans le trio habituel. À la deuxième phase, la suite de la situation d'apprentissage est de demander aux élèves de se regrouper en triade afin d'échanger sur leurs façons d'écrire les mots. L'aspect interactionnel se démarque à la troisième phase lors des échanges de stratégies parce que les élèves peuvent communiquer et se référer à l'aide de divers moyens implantés par l'enseignante tels que les affiches murales, le dictionnaire, etc.

Les interventions de l'enseignante, en rapport avec la stratégie de révision, sont présentes lors de la quatrième phase où les élèves sont amenés à faire un retour collectif sur les différentes graphies proposées et à s'autocorriger. Ainsi, les graphies des équipes sont recueillies et reportées au tableau. La diversité des propositions montre à tous les élèves qu'il y a des problèmes linguistiques à résoudre. Ceux-ci ne sont pas rapidement réglés puisqu'il est question de chercher un consensus et d'aboutir à un réel échange d'arguments. À cet égard, l'enseignante veille à ce que la classe ne soit pas orientée directement vers la bonne réponse. Durant la cinquième phase, elle invite ses élèves à expliquer comment ils ont procédé pour trouver l'orthographe des mots et procède au dévoilement de la norme. Par conséquent, dans cette étude, les différentes phases des orthographe approchées ont été organisées avec rigueur, dans le contexte d'un enseignement formel. L'enseignante s'est approprié la démarche des orthographe approchées en documentant ces pratiques et a dû l'adapter à la progression des apprentissages des élèves de la 3^e année du primaire. Cette étude a permis de mieux comprendre la mise en œuvre de la pratique des orthographe approchées au 2^e cycle

du primaire puisque les recherches antérieures sur le sujet se sont penchées juste sur le préscolaire et sur la première année du primaire. Plusieurs chercheurs ont mis de l'avant que les recherches sur les pratiques des enseignants ne s'attardaient qu'à décrire des pratiques déclarées et de ce fait, les pratiques observées sont un objet d'étude incontournable (Maubant, 2007). Pour ce projet de recherche, l'accès aux pratiques observées et déclarées de l'enseignante à trois reprises durant l'année scolaire 2013-2014 a permis de constituer un corpus de données sur la pratique des orthographes approchées. Effectivement, la pratique des orthographes approchées au 2^e cycle du primaire n'avait, à notre connaissance, jamais été étudiée. La présente étude de cas a permis de suivre le parcours de l'enseignante dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe lexicale en instaurant dans sa classe un nouveau dispositif pédagogique. De plus, dans le contexte des échanges avec les pairs et avec l'enseignant, l'application des connaissances apprises devient plus fluide. Donc, pour acquérir cette fluidité, le scripteur doit personnaliser sa manière d'écrire et seule une démarche structurée et souple telle que la pratique des orthographes approchées permettrait d'atteindre un apprentissage optimal et efficace (MEQ, 2001). Comme le soulignent (Daigle et Plisson, 2015), les orthographes approchées et la négociation graphique constituent des approches susceptibles d'amener les élèves, du primaire et même du secondaire, à prendre conscience des propriétés orthographiques des mots, à les manipuler et à commenter leurs propres productions orthographiques. Cette étude a permis de constater que l'application de la pratique des orthographes approchées peut s'ajuster aux besoins de l'élève de troisième année tout en respectant les phases sous-jacentes à cette démarche et les principes qui la régissent.

En revanche, cette recherche comprend des limites. En effet, la courte durée de la présence sur le terrain n'a pas permis de relever les éléments relatifs à la sixième phase en lien avec le transfert de connaissances. Ceci pourra suggérer des pistes pour de futurs travaux. À titre d'exemple, il serait intéressant de prolonger les observations tout au long de l'année en vue de bien rendre compte de la progression des élèves en orthographe lexicale, par le biais de la démarche des orthographes approchées. Il serait également fort pertinent d'avoir un échantillon beaucoup plus large d'enseignants pour pouvoir accéder à des contextes de pratiques déclarées et effectives variées. De même, les élèves pourraient être soumis à des

tâches plus nombreuses, en rapport avec des activités, à travers la démarche des orthographes approchées, afin de mesurer leur progression en ce qui a trait au transfert de connaissances, soit la sixième phase.

À notre connaissance, aucune recherche menée à ce jour ne documentait les pratiques d'orthographes approchées au 2^e cycle du primaire. Donc, cette recherche qualitative a contribué à apporter certains éclaircissements sur les pratiques enseignantes qui s'inscrivent dans le renouveau pédagogique. Il serait pertinent que d'éventuelles recherches viennent documenter ces pratiques, notamment au 3^e cycle du primaire et au secondaire afin de savoir si les pratiques varient d'un cycle à l'autre et d'en examiner l'impact sur la progression des apprentissages des élèves.

ANNEXE A

QUESTIONS DES ENTREVUES AVEC L'ENSEIGNANTE

Madame,

Nous tenons à vous adresser nos remerciements les plus vifs pour votre participation à notre étude et votre accord pour répondre à cet entretien. L'objectif de cette entrevue est de mieux connaître vos attentes et votre opinion concernant l'application de l'approche des orthographe approchées au sein de votre école. Afin de réaliser cette étude, nous sollicitons votre précieuse collaboration pour identifier les éléments nécessaires pour mener cette démarche didactique à bon escient.

Le but est de nous mentionner ce que vous pensez des pratiques des orthographe approchées et quelle en est la portée à l'égard du progrès des élèves en orthographe lexicale.

Soyez assurée que cet entretien est anonyme et confidentiel. Vous avez également le droit de ne pas répondre aux questions, en tout ou en partie. Toutefois, nous vous prions d'y répondre avec le plus d'attention possible et par conséquent de fournir des explications complètes et précises selon votre propre interprétation de la question ainsi que de la réponse qui s'y rattache. Veuillez accepter, Madame, notre profond respect pour la bonne volonté et le dynamisme dont vous avez fait preuve pour avoir accepté de prendre part à notre projet de recherche.

ENTRETIEN : TEMPS 01

1. Depuis combien d'années enseignez-vous? En 1^{re}/2^e, 3^e et en 4^e année?
2. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous : 25-30, 30-40, 40-50, 50-60?
3. Quelle est votre formation initiale (baccalauréat, maîtrise...)?
4. Est-ce que vous participez à des séances de formation continue (diplôme de 2^e cycle universitaire, journées de formation continue proposées par la Commission scolaire, participation à des congrès (AQETA, AEPQ)...)?
5. Pour quelle Commission scolaire travaillez-vous? Dans quelle région?
6. Quelles sont les caractéristiques du milieu socio-économique de votre école?
7. Quelles sont les caractéristiques de votre classe (allophone, degrés multiples...)?
8. Quelle est la place de l'enseignement de l'orthographe lexicale dans votre pratique?
Et a-t-elle toujours occupé cette place?
9. Quelles sont vos connaissances en lien avec l'orthographe? Et avez-vous effectué des formations traitant de façon spécifique de l'orthographe?
10. Depuis combien d'années pratiquez-vous les orthographe approchées? Et avec quel groupe classe (cycle), vous avez commencé à intégrer ces pratiques?
11. Avez-vous reçu une formation préalable dans le contexte des orthographe approchées?
12. Avez-vous reçu un soutien hormis votre propre initiative pour adopter ces pratiques?
(CSDM ou autres)
13. Au début de vos pratiques d'orthographe approchées, quelles ont été les difficultés que vous avez pu rencontrer?
14. Quels moyens avez-vous pris pour adapter la démarche des orthographe approchées pour des élèves de 3^e année?
15. Vos élèves, ont-ils reçu un enseignement en orthographe approchées l'an dernier?
16. Choisissez-vous des moments bien spécifiques pour appliquer ces pratiques?
Lesquels?

ENTRETIEN : TEMPS 02

1. Au cours d'une semaine normale, quel est le temps accordé à l'enseignement de l'orthographe lexicale?
2. Comment enseignez-vous les règles contextuelles de l'orthographe lexicale? Et quelles ressources didactiques utilisez-vous? (Liste de mots, manuel scolaire, littérature jeunesse ou autres)? Expliquez.
3. Comment procédez-vous pour appliquer la démarche des orthographe approchées (le déroulement jusqu'au retour sur la norme)? Et pouvez-vous nous donner des exemples d'activités que vous faites avec les enfants?
4. Combien de fois par semaine pratiquez-vous les orthographe approchées?
5. Quel est le temps alloué pour chaque phase de cette démarche?
6. Quel type de regroupement favorisez-vous? Pourquoi?
7. Pouvez-vous donner des exemples de réflexions que les élèves ont émises lors des pratiques des orthographe approchées?
8. Vos pratiques des orthographe approchées, sont-elles en lien avec les objectifs éducatifs prescrits par le MELS dans le document de la progression des apprentissages pour la 4^e année?

ENTRETIEN : TEMPS 03

1. Depuis que vous réalisez les orthographe approchées, est-ce que vous avez modifié vos pratiques pédagogiques en écriture?
2. Quelle distinction faites-vous entre votre façon habituelle d'enseigner l'orthographe lexicale et les pratiques des orthographe approchées?
3. Est-ce que le fait de pratiquer les orthographe approchées influence le rapport à l'erreur des élèves?
4. Que faites-vous avec les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage? Et avec ceux qui sont plus avancés?
5. En réalisant ces pratiques, y a-t-il eu un impact sur le progrès des élèves à l'égard de l'orthographe lexicale?

6. Quels sont les autres impacts que vous avez remarqués autre que la lecture et l'écriture?
7. Avez-vous besoin de formation continue en matière d'orthographe approchée? Si oui, sur quels aspects en particulier?
8. Quelle conception ont vos collègues de l'approche des orthographe approchées?
9. Est-ce que le fait de pratiquer les orthographe approchées a eu des impacts sur l'apprentissage de la lecture chez les élèves? Si oui, lesquels.
10. Trouvez-vous que la pratique des orthographe approchées a un impact sur la qualité de rédaction des textes variés (compétence de l'écriture) des élèves?

ANNEXE B

LA GRILLE DE CATÉGORISATION D'ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

(Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009)

Démarche didactique des orthographes approchées
MISE EN CONTEXTE
<p>Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot</p> <p>La première phase de la démarche correspond à la conceptualisation de la situation d'écriture et à la sélection du mot ou de la phrase à écrire. Compte tenu de l'importance de conceptualiser les apprentissages, la démarche des orthographes approchées accorde une importance cruciale à cette phase. En effet, l'enseignant pique la curiosité des enfants en les invitant à s'engager dans la tâche qu'ils auront à accomplir. La sélection du mot ou de la phrase découle généralement du contexte d'écriture. Alors que le choix du mot peut être décidé préalablement par l'enseignant, il arrive aussi que les enfants proposent des mots</p>
<p>Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement de travail et les tâches des élèves</p> <p>La deuxième phase concerne les consignes de départ à mettre en place avant de commencer la réalisation des orthographes approchées. Cette phase permet à l'enseignant de renseigner les enfants sur le projet d'écriture qu'ils ont à réaliser, le regroupement privilégié durant la situation d'apprentissage (collectif, individuel ou en petits groupes) et les tâches qu'ils doivent se partager (scripteur, responsable de l'alphabet, responsable de la gomme à effacer ou le gardien du temps)</p>

RÉALISATION
<p>Phase 3 : Tentatives d'écriture et échanges de stratégies</p> <p>La troisième phase correspond à la situation d'écriture où l'enseignant encourage les enfants à écrire un mot ou une phrase avec leurs idées. Lors de cette phase, l'enseignant amène les enfants, entre autres, à se questionner, à douter, à partager leurs idées sur leurs connaissances entourant le système alphabétique, à échanger des idées sur les stratégies d'écriture utilisées et à chercher l'orthographe du mot ou de la phrase. Il développe ainsi chez ses élèves d'âge préscolaire des stratégies reliées au processus d'écriture</p>
INTÉGRATION
<p>Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase</p> <p>La quatrième phase correspond au retour collectif subséquent à la tentative d'écriture. Cette étape permet de rassembler les idées et les stratégies de tous et offre l'occasion aux élèves de découvrir et d'apprendre de nouvelles connaissances se rapportant à l'orthographe</p> <p>Phase 5 : Présentation de la norme orthographique</p> <p>Précisons que notre définition des pratiques d'orthographe approchées contient la rétroaction sur la norme orthographique. La cinquième phase concerne la norme orthographique du mot ou de la phrase à écrire. Dans le but de vérifier si les apprentis scripteurs se sont approchés de l'orthographe du mot et de valider leurs propositions d'écriture, l'enseignant les invite à trouver la norme orthographique des mots. Lorsque celle-ci est trouvée, elle est présentée aux élèves et l'enseignant fait observer aux enfants les lettres qui se trouvent à la fois dans leur tentative d'écriture initiale et dans le mot norme</p>
TRANSFERT DES APPRENTISSAGES
<p>Phase 6 : Conservation des traces et réutilisation des mots</p> <p>La dernière phase, qui se rapporte au transfert des apprentissages, a une double visée. Dans un premier temps, l'enseignant conserve les traces écrites de l'activité d'orthographe approchées. Plus précisément, il demande aux enfants de répertorier, dans un carnet de bord de style scrapbook ou un portfolio, les mots qui ont été travaillés. Dans un deuxième temps, il est intéressant d'offrir des contextes qui permettent de</p>

réutiliser les mots écrits en orthographe approchées, afin que les enfants puissent consolider leurs connaissances orthographiques. De plus, le réinvestissement peut porter sur les stratégies d'écriture et de révision

ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION INSPIRÉE DE LA GRILLE DE COMPILATION DES PRATIQUES DÉCLARÉES

Nom.....Prénom.....

Date.....Lieu.....

Activités	Durée	Objectifs visés	Fréquence	Regroupement de travail

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MINEUR)

LA PRATIQUE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE
--

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Karima Ouarab
Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation (profil recherche)
Adresse courriel :
Téléphone :

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité en classe à travailler en petit groupe de 2 ou 4 enfants sur la façon d'écrire une série de mots à travers une approche nouvelle appuyée par la recherche. En effet, l'enseignante de votre enfant pratique les orthographes approchées, une démarche qui vise une meilleure appropriation de l'écrit et qui permet au personnel enseignant de mieux comprendre les représentations des sujets sur la langue écrite par l'observation des erreurs produites. L'objectif de ce projet de recherche est donc de comprendre le fonctionnement de cette pédagogie et quelles stratégies les élèves mettent en œuvre pour apprendre à bien orthographier. Nous comptons filmer les interactions des élèves avec leur professeur et avec les autres élèves. Ces séances d'observations auront lieu à 3 reprises sur des périodes de 30 minutes. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Chantal Ouellet et madame Nathalie Chapleau professeures au département d'éducation et formation spécialisées à la faculté des sciences de l'éducation. Elles peuvent être jointes par téléphone, Chantal Ouellet : (514) 987-3000 poste 4188, ou par courriel à l'adresse : ouellet.chantal@uqam.ca.
La codirectrice Nathalie Chapleau _____

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE (S)

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directeurs de recherche, auront accès à l'enregistrement vidéo filmé et au contenu de sa transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements (vidéo filmé) ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications. Le responsable du projet souhaiterait pouvoir diffuser des extraits vidéo de la classe avec votre enfant dans le cadre de conférences scientifiques.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices leur seront proposés en classe par le professeur.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe
NON

OUI

J'accepte que des extraits vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques
OUI NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

ANNEXE E

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUJET MAJEUR)

APPLICATION DE LA PRATIQUE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Karima Ouarab

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation (profil recherche)

Adresse courriel : ouarab.karima@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514.747.1601

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invités à prendre part à ce projet visant à comprendre le fonctionnement de la démarche des orthographes approchées au 2^e cycle du primaire. Il vise également à comprendre comment celle-ci s'approprie selon les éléments nécessaires pour une pratique efficace gagnante. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Chantal Ouellet et madame Nathalie Chapleau professeures au département d'éducation et formation spécialisées à la faculté des sciences de l'éducation. Elles peuvent être jointes par téléphone, Chantal Ouellet : (514) 987-3000 poste 4188, ou par courriel à l'adresse : ouellet.chantal@uqam.ca.

La codirectrice Nathalie Chapleau au : (514) 987-3000 poste 6223 ou par courriel à l'adresse : chapleau.nathalie@uqam.ca.

PROCÉDURE (S)

Votre participation consiste à prendre part à deux entrevues individuelles, au cours desquelles il vous sera demandé de décrire, entre autres, votre expérience passée en tant qu'enseignante au primaire, la façon dont vous vous appropriez la démarche des orthographes approchées et vos attentes face au recours à ces nouvelles pratiques. Il s'agira également de trois observations qui s'effectueront en présence des élèves pour pouvoir mieux observer les stratégies qu'ils mobilisent pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale par le biais de cette approche. Les entrevues consistent à répondre à un questionnaire semi-ouvert qui sera enregistré sur un appareil audio avec votre permission et prendra environ 30 à 60 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure des entrevues sont à convenir avec le responsable du projet. Les observations seront réalisées en classe en utilisant un appareil vidéo. Pour ce faire, un formulaire de consentement sera remis aux parents des enfants pour obtenir la permission de

les filmer pendant ces pratiques. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier, ni d'identifier les élèves participants.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision qu'ont les enseignants des pratiques novatrices dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à ces rencontres. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin aux entrevues s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entrevues et lors des observations sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et ses directeurs de recherche, Karima Ouarab, madame Chantal Ouellet et madame Nathalie Chapleau auront accès à vos enregistrements audio, vidéo et au contenu de leur transcription. Le matériel de recherche (enregistrement codé et transcription) ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. L'appareil audio, vidéo, les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire et vous pouvez vous retirer à tout moment. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information, permettant de vous identifier ou d'identifier vos élèves, ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 747 1601 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec les directeurs de recherche madame Chantal Ouellet et madame Nathalie Chapleau des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Marc Bélanger, au numéro

(514) 987-3000 # 5021. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 # 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

Note: Le masculin inclut le féminin dans ce document

ANNEXE F

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2013-0072A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : **APPROPRIATION DE LA DÉMARCHE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU DEUXIEME CYCLE DU PRIMAIRE**

Responsable du projet : Karima Ouarab
Programme: Maîtrise en l'éducation

Superviseur : Chantal Ouellet
Nathalie Chapleau

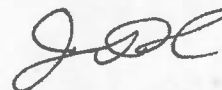
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

3-12-2013




Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

ANNEXE G

FEUILLE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Seule (e)	Mon trio	Norme orthographique
		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

ANNEXE H

PROGRESSION DES APPRENTISSAGES

Compétence écrire des textes variés : section orthographe d'usage (MELS, 2011)
Les mots à l'étude

Connaître l'orthographe d'environ 1 000 nouveaux mots

Les lettres et les signes

Identifier les lettres de l'alphabet (minuscules et majuscules)

Identifier les voyelles et les consonnes dans un mot

Nommer les lettres dans l'ordre alphabétique

Identifier les différents signes : accent aigu, accent grave, accent circonflexe, tréma, cédille, trait d'union et espace

Le système orthographique

Les correspondances graphème-phonème

Connaître les graphèmes les plus courants pour représenter un phonème (ex. : les graphèmes o, au et eau pour représenter le phonème [o])

Identifier un graphème dans un mot et le relier au son (phonème) qu'il représente (ex. : dans le mot grand, ce sont les lettres an qui représentent le son [ã])

Le rôle des lettres muettes

Identifier dans un mot les lettres muettes (ex. : dans vert, le t ne se prononce pas)

Identifier dans un mot le rôle des lettres muettes qui marquent le lien avec des mots de la même famille morphologique (ex. : gourmand, gourmandise) le genre, le nombre (ex. : noire, chats)

la personne (ex. : ils chantent)

Les règles de position

Observer dans des mots l'emploi du c et du ç; du g, du gu et du ge; du s entre deux voyelles; du m devant b, m et p

Connaître les règles de position

Les règles d'emploi de la majuscule

Connaître les règles d'emploi de la majuscule dans les cas suivants :

Les noms propres de personnes, d'animaux et de personnages

Les noms propres de lieux (toponymes)

Les noms de peuples (ex. : Ce Québécois d'origine italienne raffole des mets chinois)

Les constantes orthographiques

Connaître des constantes orthographiques liées

À l'emploi du e muet en fin de mot qui fait prononcer la consonne qui précède (ex. : porte, petite, grande, lune)

À l'emploi de certains graphèmes (ex. : le graphème eau apparaît presque toujours en fin de mot et on peut généralement expliquer la présence du e avec un mot de la même famille morphologique : beau et belle; couteau et coutellerie).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181-203). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires de Fribourg.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Bétrix-Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 126(1), 53-69.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie*, 138(janvier-février-mars), 85-93.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Bara, F., Lavoie N., Montésinos-Gelet I. et Morin M.-F. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue française de pédagogie*, 176(juillet-septembre 2011), 41-56.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*(2), 98-114.

- Bear, D. R. et Templeton, S. (1998). Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary. *The Reading Teacher*, 5(3), 222-242.
- Bégin, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : Étude longitudinale. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(2), 147-166.
- Bentolila, A. (2009). *Quelle école maternelle pour nos enfants?* Paris: O. Jacob.
- Bergeron, R., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Besse, J-M et l'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture (2000). *Regarde comme j'écris! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris, France: Magnard.
- Bissonnette, S., Dembélé, M., Gauthier C. et Richard, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Blachman, B. et Tangel, D. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24(32), 233-261.
- Bosse, M., Martinet, C., Tainturier M-J. et Valdois, S. (1999). Discussion de la notion de stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage. *Langue française*, 124, 58-73.
- Boudreau, C., Jubinville, S., Nootens, P. et Morin, M-F. (2012). Les orthographe approchées et le soutien à la réflexion enseignante : exemple d'un projet en Estrie. *Vivre le primaire*, 25(4), 46-48.
- Bousquet, S., Jaffré, J-P. et Massonnet, J. (1999). Retour sur les orthographe inventées. Dans J. Fijalkow (dir.), *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots* (vol. 1, p. 39-49). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Brasacchio, T., Kuhn, B. et Martin, S. (2001). *How does encouragement of invented spelling influence conventional spelling development?* (Document ERIC n° ED452546)

- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques*, 149(150), 207-226.
- Brissaud, Cogis, D., Jaffré, J.-P., Fayol, M. et Pellat, J.-C. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris: Hatier.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, 5, 5-7.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de pédagogie*, 138(janvier-février-mars), 63-73.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, 5, 9-33.
- Catach, N, Gruaz, C. et Duprez, D. (2005). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: A. Colin.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Catach, N. (1995). *La variation graphique et les rectifications de l'orthographe française, 1990*. Paris: Larousse.
- Charpentier, M-G. (2010). *Les stratégies orthographiques enseignées dans un contexte didactique des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire* (Mémoire). Montréal, QC : UQAM.
- Charron A., Montésinos-Gelet, I., Morin, M-F., Parent, J. et Prévost. N. (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Charron, A. (2004) Les orthographes approchées dans ma classe. Oui, mais comment? *Revue Préscolaire, Dossier spécial*, 42(3), 19-21.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (Thèse de doctorat). Québec : Université de Montréal.
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2011). *Les orthographes approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle*. (Colloque de l'AREF).
- Charron, A., Ling, G., Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., Parent, J., Prévost, N. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.

- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Morin, M-F., Parent, J., Prévost, N., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Chénard, M., Lavoie, N. et Lévesque, J. Y. (2004). *Conceptions d'enseignantes du premier cycle de primaire relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture* (Actes du 9e colloque de l'AIRDF 26 au 28 août 2004).
- Chervel, A. et Manesse, D. (1989). *La dictée : les Français et l'orthographe : 1873-1987*. Paris: Calmann-Lévy.
- Chomsky, C. (1970). Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, 40(2), 287-309.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood education*, 47, 296-299.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom. *Child language today, word, number special*, 499-518.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. Dans P. Weaver et L. B. Resnick (dir.), *The theory and practice of early reading*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, L. K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings : effects on learning to spell and read. *Research in the teaching of English*, 22, 281-309.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- Cussac-Pomel, J., Hannouz, D. et Fijalkow, J. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3(3), 63-97.
- Daigle, A. et Plisson D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment? *Québec français*, 174, 90-91.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (dir.). (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes: Presses Universitaires.
- David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.

- David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Fayol M. et Jaffré J.-P. (1999), L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fayol, M. (2008). Comment orthographions-nous? Dans Fayol, M. et Jaffré J.-P.(dir.), *Orthographier*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2012). *L'apprentissage de l'orthographe* (Actes des colloques en Sciences cognitives et Éducation). Collège de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (1997). La solution alphabétique. Dans J.-P. Jaffré, et M. Fayol (dir.), *Orthographes, des systèmes aux usages* (p. 35-55). France: Dominos Flammarion.
- Fayol, M., Perfetti, C. A. et Rieben, L. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris: Retz/VUEF.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.
- Ferreiro, E. et Sinclair, H. (1979). L'enfant et l'écrit. *Médecine et hygiène*, 37, 3530-3536.
- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Exeter, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Frith, Uta. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J., Marshall, C. et M. Colheart (dir), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading* (p. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : Guide de réalisation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2008). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Gentry, J. R. (2000). A Retrospective on Invented Spelling and a Look Forward. *The Reading Teacher*, 54(03), 318-332.
- Graham, S., Fink-Chorzempa, B., Harris, K., Mason, L. Moran, S. Morphy, P. et Saddler, B. (2008). Teaching spelling in the primary grades: a national survey of instructional practices and adaptations. *American educational research journal*, 45(3), 796-825.
- Hamel, J. (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hamel, J. (2007). Le rapport au travail et la « génération numérique ». Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail* (p. 68-88). Québec: Éditions de l'IQRC.
- Honvault, Renée. (1995). Orthographe et systèmes d'écriture. Dans Jaffré, J.-P., Honvault, R. et Ducard, D., *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: P. Lang.
- Jaffré, J.-P. (2000). Ce que nous apprennent les orthographes inventées. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, Belgique: De Boeck et Ducolot.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture* (p. 21-41). Paris: L'Harmattan
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses universitaires de France.
- Johnston, F. R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 143-156.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et Approches* (3^e éd., p. 229-252). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Labrecque, A-M, LeBlanc, I., Morin, M-F. et Nootens, P. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. (Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS).
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N., Lévesque, J. Y. et Laroui, R. (2007). Interactions entre élèves de première année du primaire dans les situations d'écriture. Dans J. P. Gaté et C. Gaux (dir.), *Lire, écrire de l'enfance à l'âge adulte : genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (p. 185-193). Rennes, France: Presses de l'Université de Rennes.

- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Marin, J. (2011). Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire : la contribution de l'étayage de l'enseignant. *Revue de l'Association Francophone Internationale de la Recherche Scientifique en Éducation*, 6, 2-20.
- Lebrun, L. et Wood, J. M. (2004). *Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place*. (7e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Débat sur les recherches et les innovations). Lyon.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Loomer, B., Fitzsimmons, R. et Strega, M. (1990). *Spelling research and practice: Teacher's edition*. Iowa City, IA: Useful Learning.
- Marin, J. (2010). Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : L'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation (RCJCE)*, 3(1), 1-9.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites (Actes du Colloque L'instrumentation dans la collecte de données, UQTR, 26 nov. 2004 de l'ARQ). *Recherches qualitatives, Hors-Série(2)*, 5-17.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Mayer Gadinger, C. (2007). Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom, Teachers and teaching. *Theory and practice*, 14(2), 129-142.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, QC: G. Morin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école Québécoise-enseignement primaire* (Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique - L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement, Comparaison des résultats de 2000 et 2005). Québec: Gouvernement du Québec. Repéré au <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdfTablePilotageRenouvPedFinal.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture). Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement, compétence « Écrire des textes variés »*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Cadres d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010* (Rapport d'évaluation abrégé). Québec : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2000, mai). *Portrait des pratiques déclarées d'éveil à l'écrit d'enseignants québécois* (Communication présentée au 68e congrès de l'ACFAS). Montréal, Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). *Étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographe inventées sur la construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle* (Actes de la III Conference for Sociocultural Research).
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A-M. Dionne et M-J Berger, *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 35-54). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1re année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? *Archives de psychologie*, 69(270-271), 159-176.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives de psychologie*, 70(272-273), 41-66.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 508-533.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographe approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal: Chenelière éducation.
- Montésinos-Gelet, I. et Saulnier-Beaupré, K. (2008). Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographe approchées. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 29-43). Ste-Foy: Presses universitaires du Québec.

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Nootens, P. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. Da *Investigação às Práticas*, 1(2), 17-37.
- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Parent, J. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (Thèse de doctorat en éducation). Québec: Université Laval.
- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morin, M.-F. et Pasa, L. (2005). Étude comparative France-Québec à propos de l'impact des pratiques pédagogiques sur le développement orthographique en 1re année du primaire. *Revue Française de Pédagogie*.
- Morin, M.-F. et Pasa, L. (2007). Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes L1. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 191-209.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). *The effect of invented spelling on running word counts in creative writing* (Unpublished master dissertation). Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Ouillon, C. (dir.) (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Gouvernement du Québec. Repéré le 15/04/2012 au http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Pasa, L. (2001). The influence of instructional supports and teaching practices on first grade reading and writing: A Comparative Study in Whole Language and Phonics Classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 1(1), 73-86.

- Pasa, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A Comparative study of three French first-grade Classes. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 403-415.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale : ÉOLE*. Paris: Retz.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P. Groulx, L. Laperrière, A. Mayer, et R. Pires, A. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville: Gaétan Morin.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. et Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Rivaldo, R. (1994). *Invented spelling: what is the problem? The misconceptions of whole language teachers*. New York, NY: Bowling Green State University, Education Department.
- Saulnier-Beaupré, K. (2006). *Une démarche des orthographes approchées pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique* (Thèse de doctorat non publiée). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome 1 : la réflexion*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers. *Topics in language disorders*, 20(3), 66-82.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms. *The elementary school journal*, 103(3), 269-286.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. N. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London : Sage.
- Templeton, S. et Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading research quarterly*, 54(1), 102-112.
- Tremblay, O., Lefrançois, P. et Lombard, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. Dans C. Masson, C. Garcia-Debanc et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Trinquier, M-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation* (Notes de synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Professeur référent M. Bru). Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de L'Éducation*, 10, 5-15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et Langage* (3^e éd.). Paris, France: Éditions sociales.